

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**MODALIDADES DE FORMAÇÃO FREQUENTADAS
E DISCURSOS DOCENTES SOBRE A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR
DO ENSINO BÁSICO: ESTUDO EXPLORATÓRIO**

VOLUME I

Maria Clara do Vale Almeida Rodrigues Marques
Orientadora
Profª Doutora AMÉLIA LOPES

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação, especialização em Educação e Currículo

Porto - 2004

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**MODALIDADES DE FORMAÇÃO FREQUENTADAS
E DISCURSOS DOCENTES SOBRE A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR
DO ENSINO BÁSICO: ESTUDO EXPLORATÓRIO**

VOLUME I

Maria Clara do Vale Almeida Rodrigues Marques

Orientadora

Profª Doutora AMÉLIA LOPES

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação, especialização em Educação e Currículo

Porto – 2004

RESUMO

A importância deste estudo vem do facto de contribuímos para a tomada de consciência da espessura humana que sempre se associa à inovação educacional e conseqüentemente escolar.

Com efeito as práticas curriculares são atravessadas pela interpretação subjectiva, colectiva e individual, reflexo e reflector de biografias, preferências, contextos, etc. Ora, se a reorganização curricular do Ensino Básico apela a um certo tipo de modalidades de formação, mais reflexivas e centradas na escola, nem sempre as escolhas de formação recaem sobre essas modalidades e não é evidente que entre a frequência dessas modalidades e o discurso dos professores exista uma relação única. É a relação entre as modalidades de formação frequentadas e os tipos de discurso dos professores sobre a reorganização curricular do Ensino Básico que pretendemos estudar.

Com este objectivo decidimos entrevistar dois grupos de professores diferenciados no que diz respeito às modalidades de formação frequentadas. Essa escolha baseou-se nas informações fornecidas pelo gabinete do PRODEP III. Com vista à classificação dos tipos de discurso sobre a reorganização curricular do Ensino Básico, usámos a tipologia de Benavente (1990).

Os resultados dão algumas indicações de que os professores que frequentam modalidades de formação tipo Curso demonstram mais uma implicação negada ou impossível que os professores que escolhem modalidades activas; estes parecem demonstrar, pelo contrário, uma implicação individual e colectiva, institucional e social. No entanto, não poderemos afirmar que essa diferença se deve apenas às acções de formação frequentadas. Torna-se também aparente que, de uma maneira geral, os professores não têm um projecto pessoal de formação que os leve a optar e a condicionar as suas escolhas. Os professores não se consideram autores da sua própria formação, limitando-se a escolher através do que lhes é apresentado e raramente são chamados a pronunciar-se sobre a definição das mudanças traçadas pela tutela. Detecta-se, ainda, os professores estão, genericamente, desencantados com a formação contínua.

RÉSUMÉ

Cette étude prétend contribuer à la prise de conscience de l'épaisseur humaine qui est toujours associée à l'innovation éducationnelle, donc scolaire. En effet, les pratiques curriculaires sont traversées par l'interprétation subjective, collective et individuelle, reflet et reflecteur de biographies, préférences, contextes, etc. Or, si la réorganisation curriculaire de l'Enseignement Élémentaire fait appel à un certain type de modalités de formation, plus reflexives et centrées dans l'école, les choix de formation ne retombent pas toujours sur ces modalités et ce n'est pas évident qu'il y ait une relation unique entre la fréquence de ces modalités et le discours des enseignants. C'est le rapport entre les modalités de formation fréquentées et les différents types de discours des enseignants sur la reorganization curriculaire de l'Enseignement Élémentaire, ce que nous voulons étudier.

Dans ce but nous avons décidé d'interviewer deux groupes de enseignants différenciés en ce qui concerne les modalités de formation fréquentées. Ce choix s'est basé dans des information fournies par le cabinet du PRODEP III. En raison de la classification des différents types de discours sur la réorganisation curriculaire de l'Enseignement Élémentaire, nous avons utilisé la typologie de Benavente (1990).

Les résultats nous indiquent que les enseignants qui fréquentent les modalités de formation du type Cours révèlent une implication déniée ou impossible, plus que les enseignants qui choisissent des modalités actives; ceux-ci semblent révéler, tout au contraire, une implication individuelle et collective, institutionnelle et sociale. Pourtant, nous ne pourrions pas affirmer que cette différence est due seulement aux actions de formation fréquentées. Il est aussi apparent que, en général, les enseignants n'ont pas de projet personnel de formation qui les amènent à opter et à conditionner leurs choix. Les enseignants ne se considèrent pas les auteurs de sa propre formation; ils choisissent, tout simplement, ce qui leur est présenté et très rarement on fait appel à leur opinion sur la définition des changements projetés par la tutelle. On détecte aussi que les enseignants sont, en général, désenchantés par la formation continue.

ABSTRACT

The importance of this study resides in the fact that it contributes to the awareness of the human mind which is always associated to educational and school innovation.

In fact, the curriculum practices undergo a subjective, collective, and individual interpretation, reflexive and reflective of biographies, preferences, contexts, etc. Well, if the curriculum reorganization of Elementary School appeals to certain types of modalities of formation, more reflexive and school-centred, rarely do the choices of formation fall into the mentioned modalities and there's no evidence of a relation between the frequency of those modalities and teachers' discourse. It is the relation between the modalities of formation attended and the types of discourse from teachers concerning the curriculum reorganization of Elementary School, which we intend to study.

Bearing in mind this aim, we decided to interview two groups of teachers, differentiated according to the formation type of modality they attended. We based this choice in information supplied by the PRODEP III cabinet. In order to classify the types of discourse concerning curriculum reorganization we used *Benavente* typology (1990).

The results give some indication that the teachers that attend a Course-type modality of formation reveal a more denied or impossible implication than teachers who choose active modalities; these rather seem to show an individual and collective, institutional and social implication. Nevertheless, we may not attribute this difference only to the formation courses attended. It's also apparent that, in general, teachers don't have a personal formation project which makes them decide and condition their choices. Teachers don't see themselves as authors of their own formation, being limited to choosing according to what is presented to them and they are rarely asked to give their opinion about the definition of changes made by the government. We also detect that, on the whole, teachers are disenchanted with continuous formation.

AGRADECIMENTOS

Para realizar este trabalho contei com muitos contributos e estímulos e impõe-se, portanto, deixar aqui os meus agradecimentos a todos quantos o tornaram realidade.

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Doutora Amélia Lopes, minha orientadora, pela disponibilidade que sempre manifestou na orientação desta investigação. Agradeço também o seu olhar atento, rigoroso, profundo e exigente com o qual me indicou o caminho a seguir e no qual foi possível ir construindo uma progressiva compreensão. Mas sobretudo agradeço a amizade com que me conduziu permitindo que, por vezes, eu pensasse que caminhava pelo meu pé.

Em segundo lugar pretendo agradecer à Professora Doutora Carlinda Leite pela oportunidade que me deu em aceder a novos saberes e conhecimentos.

Agradeço também aos professores entrevistados, co-autores anónimos de uma parte importante deste trabalho, pela sua colaboração transformada em tempo, pelas suas reflexões e dados que quiseram e puderam disponibilizar.

Quero de igual modo agradecer a todos os amigos e familiares, pelo apoio dado em diferentes momentos e por diversas formas. De entre os amigos gostaria de destacar a Paula Passos e a Salomé pela disponibilidade e ajuda preciosa na transcrição das entrevistas e também a Arlete Assis e a Idalina Martins pela discussão de temas associados à investigação e pelo confronto de pesquisas.

Por fim desejo agradecer à minha irmã Isabel pelo tempo gasto a ouvir as minhas questões, na tentativa de resolução de problemas relacionados com a investigação e especialmente ao meu marido, João Paulo, aos meus filhos Patrícia, Joana e João Rui e ao Nuno, pela constante disponibilidade sempre dedicada, mesmo quando privados da minha presença.

ABREVIATURAS

D L – Decreto-Lei

CFAE – Centro de Formação de Associação e Escolas

DEB – Direcção de Educação do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|-----------|
| ÍNDICE DE QUADROS | 9 |
| INDICE DE FIGURAS | 10 |
| INTRODUÇÃO: motivação, objectivos e problemática em estudo..... | 11 |
| CAPÍTULO I – O QUADRO LEGAL: reorganização curricular do Ensino Básico e contexto da formação contínua de professores | 21 |
| 1. Reorganização Curricular do Ensino Básico | 22 |
| 2. Contexto da Formação Contínua de Professores | 24 |
| CAPÍTULO II – QUADRO CONCEPTUAL..... | 31 |
| 1. Introdução | 32 |
| 2. Currículo e mudança curricular..... | 33 |
| 3. Formação contínua: solução ou problema..... | 40 |
| 4. Identidade, profissionalidade e formação de professores..... | 46 |
| CAPÍTULO III – ESTUDO EXPLORATÓRIO: modalidades de formação frequentadas e discursos docentes sobre a reorganização curricular do Ensino Básico..... | 56 |
| 1. Introdução | 57 |
| 2. Apresentação global do estudo | 57 |
| 3. Fundamentos epistemológicos e opções | 58 |
| 4. Especificação das dimensões do pólo técnico do estudo..... | 62 |
| 4.1 - A entrevista..... | 62 |
| 4.2 - O guião da entrevista..... | 64 |
| 4.3 - Os entrevistados | 66 |
| 4.4 - A análise de conteúdo | 68 |
| CAPÍTULO IV – ANÁLISE, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 72 |
| 1. Introdução..... | 73 |
| 2. Análise de conteúdo dos discursos dos professores entrevistados: descrição do sistema categorial | 74 |

| | |
|---|-----|
| 3. Descrição qualitativa: a formação contínua de professores ... | 76 |
| 3.1 – Necessidades de formação contínua, formação e avaliação: professores dos centros de formação A e B..... | 76 |
| 3.2 – Modalidades de formação contínua, sua relação com a prática lectiva dos professores e critérios de escolha da formação | 78 |
| 3.2.1 - Entrevistados dos centros de formação A..... | 78 |
| 3.2.2 - Entrevistados dos centros de formação B..... | 82 |
| 3.3 – Síntese e interpretação | 84 |
| 4. Descrição qualitativa: reorganização curricular do ensino básico / eixos principais de acção curricular | 85 |
| 4.1 – Transformação/manutenção da acção e inserção sócio-económica dos alunos | 85 |
| 4.1.1 - Professores do centro de formação A..... | 85 |
| 4.1.2 - Professores do centro de formação B..... | 89 |
| 4.2 – Síntese e interpretação | 92 |
| 5. Descrição qualitativa: contributos da formação contínua de professores na transformação subjacente à reorganização curricular do ensino básico | 92 |
| 5.1 – Aspectos positivos e negativos | 92 |
| 5.1.1 - Entrevistados dos centros de formação A..... | 92 |
| 5.1.1 - Entrevistados dos centros de formação B..... | 93 |
| 5.2 - Síntese e interpretação | 94 |
| 6. Síntese geral | 95 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 99 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 109 |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA | 117 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|-----------|
| • Quadro I – Guião de Entrevista | 64 |
| • Quadro II – Características dos docentes do Centro de Formação de Associação de Escolas A, cujo Plano de Formação inclui um maior número de Cursos de Formação – Centro de Formação A | 65 |
| • Quadro III – Características dos docentes do Centro de Formação de Associação de Escolas B, cujo Plano de Formação inclui um maior número de modalidades activas (Oficina, Projecto, Círculo de Estudos) – Centro de Formação B | 66 |
| • Quadro IV – Modalidades de Formação frequentadas pelos professores entrevistados do Centro de Formação A | 66 |
| • Quadro V – Modalidades de Formação frequentadas pelos professores entrevistados do Centro de Formação B | 67 |
| • Quadro VI – Sistema categorial – Dimensões, categorias e subcategorias | 74 |

ÍNDICE DAS FIGURAS

| | |
|---|-----------|
| Fig. 1 – Esquema conceptual utilizado para o estudo das relações entre as modalidades de formação frequentadas e o discurso sobre a reorganização curricular do Ensino Básico..... | 33 |
|---|-----------|

INTRODUÇÃO:
motivação, objectivos e
problemática em estudo

Uma das mudanças radicais da segunda metade do século XX foi a massificação do ensino. A sociedade é hoje feita de uma variedade, de uma complexidade e de uma diversidade de situações de partida, que esbarram nesta instituição chamada escola, que, no essencial, funciona mais ou menos no mesmo formato que funcionava há trinta ou quarenta anos, apesar de todas as mudanças que se têm vindo a tentar introduzir.

Espera-se, como sempre se esperou, que a Escola forme pessoas competentes, cidadãos responsáveis. Porém, quando o público da escola era uma classe mais ou menos seleccionada, uma boa parte das competências que os alunos evidenciavam não vinham só da escola, mas também do capital cultural e social de base desses alunos. Hoje, perante uma população escolar muito mais heterogénea, surgem obviamente novas exigências na forma de *ensinar*, para que se criem alunos competentes e que tenham aprendido os saberes curriculares. ¹ “A escola, portanto não morre, mas vê o seu papel profundamente modificado” (Landsheere, 1978:13)

Esta formação de cidadãos competentes é hoje mais exigente, por um lado, por causa da progressão de estudos, por outro lado, porque temos, actualmente, um universo laboral muito mais complexo. As pessoas não saem da escola para desempenhar uma profissão para toda a vida, saem para evoluir e mudar, saem para situações de conhecimento científico que está sempre a desactualizar-se e que tem de ser renovado. Mas, por outro lado, há uma exigência acrescida nesta saída; é que se há 30 anos, para certos níveis do mundo profissional, a qualificação podia ser baixa, o desenvolvimento actual das sociedades vai exigindo níveis de qualificação cada vez maiores para todos os níveis da vida social (Roldão, 2001).

¹ Aqui tomados como todo o conjunto de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias e que incluem as aprendizagens científicas, sociais e processuais, isto é, saberes no sentido de apetrechamentos intelectuais e pessoais que permitem às pessoas funcionar e os quais se espera que a escola forneça.

Dentro deste contexto, a formação contínua de professores surge também como uma necessidade: por um lado, constituir um meio que permita aos professores aprenderem a aprender face aos desafios que as mudanças sociais vão colocando (tal como deve acontecer em qualquer outra actividade profissional), por outro constituir uma oportunidade de reflectir os caminhos que se têm percorrido, os efeitos que se têm gerado para, a partir deles, reconstruir esses caminhos.

Por isso se justifica analisar a formação contínua de professores verificando se a tendência anterior da oferta formativa e da procura formativa se mantém ou se, por oposição, emergem já ofertas e necessidades de formação integradas no quotidiano das escolas, articuladas com os seus projectos educativos e projectos curriculares, dando origem a modalidades de formação efectivamente centradas na escola, sendo estas “lugares onde os professores aprendem e constituem o contexto nevrálgico da intervenção” (Barroso e Canário, 1999:156). E, se isso acontece, será que parte de necessidades produzidas pela reorganização curricular do Ensino Básico ou será que essas necessidades serão induzidas pela administração central no sentido de rentabilizar recursos usando a lógica de mercado onde a autonomia é uma forma camuflada de tutela?

A dissertação é constituída por dois volumes: o presente volume, relativo à dissertação propriamente dita e o segundo volume de anexos. Começamos por apresentar as motivações e os objectivos que nos levaram a fazer esta investigação, passando depois a descrever a temática que vai ser estudada. No primeiro ponto fazemos uma abordagem legislativa da formação contínua de professores e da reorganização curricular do Ensino Básico. No segundo capítulo definimos o quadro conceptual subjacente a todo o trabalho de pesquisa onde se relaciona o currículo e a mudança curricular com a formação contínua de professores e a identidade / profissionalidade docente. No terceiro capítulo descrevemos a metodologia que foi usada na investigação e toda a organização do trabalho de pesquisa. Por fim, analisamos, os dados recolhidos e tiramos conclusões.

De todos os cenários que compõem o sistema educativo, a escola é seguramente um dos mais importantes. A sua importância releva da sua capacidade de transformação social. Daí que, falar da escola, é também falar do tecido humano que a compõe, o que, no contexto deste trabalho, nos remete sobretudo para os professores. Para os professores enquanto agentes de transformação e mudança. Para os professores enquanto participantes políticos na construção da mudança social ou na manutenção das situações sociais.

Esta percepção do professor tem constituído uma preocupação crescente na justificação da formação e, conseqüentemente, tem gerado algumas práticas neste domínio. Todavia, e apesar de tudo isto, assistimos a uma descontinuidade entre o discurso da formação assumida como um processo de transformação das práticas, e portanto inovador, e a sua implementação. Descontinuidade que vai dando lugar a uma situação de normalização, de adaptação à mudança, e não de ruptura, como seria esperado e desejado.

A palavra formação tornou-se uma palavra invasora. Actualmente, permeabiliza o campo educativo ao nível do discurso e das práticas escolares, correndo-se o risco de se vulgarizar o conceito. Defini-lo não é tarefa fácil nem consensual, pois este é talvez o conceito mais polissémico que existe no uso linguístico – pedagógico da actualidade. Encontra-se guarnecido de tantas matizes de significado e entrou em tantas diferenças históricas que já não é possível utilizá-lo de modo inequívoco. Aliás, o sentido pedagógico do termo, que remonta ao início deste século, articula em si mesmo, e segundo Fabre (1992), uma lógica que se define em função do que é dominante em formação. Assim, formar enquanto processo, implica o seguinte questionamento: formar quem (?), formar em quê (?), formar para quê (?).

O tipo de respostas que a estas perguntas sejam dadas, irá determinar quadros epistemológicos tão diversificados como o da formação psicossociológica, didáctica, profissional, comportando cada uma delas diferentes problemas. Estes remetem-nos, por sua vez, para aspectos relacionados, respectivamente, com o desenvolvimento pessoal, com a pertinência dos conteúdos e, por

último, com a sua funcionalidade social e política. Menze (1981) afirma que existem três tendências contrapostas em relação ao conceito de Formação e à sua utilização:

A primeira tendência afirma que o conceito “devido à sua influência histórica e às implicações metafísicas que lhe são próprias, está tão viciado e tem tantas significações que não só é impossível fazer um uso razoável dele, mas, além disso, quem o utiliza expõe-se à suspeita de ideologia” (*ibid.*:267). Os que assumem esta posição afirmam que a Formação não pode ser utilizada pois esta diz respeito a dimensões que não podem ser integradas.

A segunda tendência é aquela que afirma que se utiliza o conceito de Formação para identificar conceitos múltiplos e até contraditórios. Não se refere a um campo estritamente profissional mas refere-se a múltiplas dimensões. Ferry (1991), acerca disto, afirma que a noção de formação tem tantos equívocos e aparece de tal modo modificada pela utilização que dela se faz que, por isso, se propõe que se abandone definitivamente o termo formação, na medida em que essa formação passa pela generalização da educação permanente convertida “numa empresa distribuidora de saberes etiquetados e de pequenas seguranças” (Ferry, 1991: 52)

A terceira tendência é aquela que afirma não ter sentido eliminar o conceito de Formação dado que a “formação não é um conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tão pouco está subordinado a estes” (Menze, 1981:269).

O conceito Formação também se associa geralmente a alguma actividade sempre que se trate de formação para algo. A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema social e económico ou da cultura dominante. Também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa (maturação interna e possibilidades de aprendizagens).

Para Esteves e Rodrigues (1993:44-5), a formação contínua é “aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em

serviço) ”. Privilegia-se, portanto, a ideia de que a sua inserção na carreira docente é diferenciada em relação à formação inicial de uma forma qualitativa, sendo independente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já tem quando faz a sua profissionalização, a qual as autoras consideram, como uma etapa de formação inicial.

Sendo assim, a formação pode adoptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objecto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito) ou o do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal) (Garcia, 1999). Mas representa sempre um dos elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Para Gimeno (1982, cit. Garcia, 1999:23) representa “uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo”.

O ultrapassar desta pluralidade de concepções de formação implica a construção de uma base alicerçada em factores comuns à formação em geral. Assim, e corroborando Fabre (1992: 119-134), a formação traduz-se por uma “transformação da pessoa nos seus múltiplos aspectos... e consequentemente a aprendizagem de saberes, saberes fazer e saberes ser”.²

Na sequência do que foi dito, importa compreender de que modo a construção da oferta formativa de professores se faz e quais as suas características, tendo em atenção a situação educativa actual e o momento que se vive, no caso do Ensino Básico, de reorganização curricular.

O objectivo que orienta este trabalho é pois o de estudar a relação existente entre modalidades de formação frequentadas e discursos dos professores sobre a organização curricular do Ensino Básico. A hipótese é a de que os professores que apresentam um discurso cuja implicação, em relação à escola,

² Para Fabre, “Trata-se de uma mudança qualitativa mais ou menos profunda, numa lógica não de acumulação mas de estruturação...” (Fabre, 1992:119-134). A formação deve ser contextualizada no espaço e no tempo, podendo o *saber* ser produzido por inerência a um problema emergente ou ser contributo para a resolução do mesmo, por via da aplicação do *saber* ou da dialéctica teoria-prática.

aos alunos e aos resultados escolares é negada ou considerada impossível, escolham modalidades de formação do tipo Cursos de formação, enquanto que os professores cujo discurso demonstre uma implicação individual e colectiva escolham modalidades de formação activas (Círculo de Estudos, Oficina, Projecto).

A formação contínua de professores passa a ter, nos anos 90, um lugar central no campo educativo com a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua (DL n.º 249/92, de 9 de Novembro) onde se estabelece, como finalidade principal, no seu Preâmbulo, “a melhoria da qualidade de ensino” e onde se espera que ela dê forma aos conceitos de currículo e de educação que começaram a orientar os discursos produzidos. Na expectativa legal espera-se que a formação contribua para o desenvolvimento das escolas ao nível organizacional e que apoie o êxito das reformas educativas construindo novas maneiras de ver a profissão docente.

O DL n.º 274/94 de 28 de Outubro postula, fundamentalmente, que a formação se deve centrar preferencialmente nas práticas profissionais dos professores. No início da década de 90, era necessário aumentar a capacidade de resposta dos sistemas educativos adaptando-os às modificações das sociedades, às modificações nas relações entre estruturas de produção e novas tecnologias.

As políticas educativas no campo da formação de professores fazem parte integrante deste contexto onde a formação surge como um dos pilares fundamentais das reformas educativas, pois a acção e a adesão dos professores é importantíssima e crucial na implementação de qualquer reforma educativa.

A ideia que subjaz ao apelo da formação contínua é que ela dará aos professores competências e conhecimentos profissionais que permitam a concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino, preparando-os, portanto, para o desempenho de novas funções na escola.

Espera-se que a formação contínua produza uma nova profissionalidade aos professores. O professor formado passaria a ser um profissional reflexivo,

crítico e investigador. As práticas formativas favoreceriam o aparecimento de uma nova cultura profissional entre os professores (Ruela, 1999).

Na sequência do que foi dito, importa compreender até que ponto a formação contínua de professores deu resposta ao que dela se esperava e, por outro lado, se as modalidades e formação são interpretadas pelos professores tendo em conta os princípios da reorganização curricular do Ensino Básico, ou não.

Como diz Jean Houssaye (citado por Fabre, 1992), o ensino é susceptível de comportar diferentes processos: o processo de ensinar, de aprender e de formar. Tudo depende do modo como este processo é perspectivado e articulado: se em consonância com o modelo tradicional ou de acordo com o modelo emancipatório.

Dar visibilidade ao segundo modelo, deverá ser, em nossa opinião, a grande aposta da formação contínua de professores, já que o contexto educativo se viu invadido por esta problemática, oriunda da diferenciação e do estilhaçamento da educação enquanto função global.

Nóvoa, olhando a situação no princípio dos anos 90, diz-nos que se vive “um novo tempo fundador da profissão docente” (Nóvoa *et al.* 1991:17). Esta ideia projecta a necessidade de o professor ter uma nova imagem de si e da sua profissão, que passa pelo questionamento e reflexão acerca dos saberes, dos valores e das normas de que os professores são portadores. Enquadrar esta reflexão de índole pessoal, profissional e organizacional implica articulá-la com a formação contínua.

Com a reorganização curricular do Ensino Básico em curso, a formação contínua de professores poderá contribuir não só para o desenvolvimento dos professores, centrando-se na figura do professor como entidade individual, como também levar ao desenvolvimento da escola na sua forma curricular (onde os currículos levam a aprendizagens integradoras), como ao desenvolvimento da escola nos seus aspectos organizacional e institucional.

Isto leva a pensar a escola como uma “organização que aprende” onde os membros da escola aprendem, não só individualmente mas também colectivamente” (Leite, 2000:2), promovendo práticas que desenvolvam a “criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social” (*ibid.*:3). Trata-se de uma “escola curricularmente inteligente” (*ibid.*:3), desenvolvendo “uma cultura escolar que facilita colaborações comprometidas de toda a comunidade, nos processos de acção do projecto curricular” (*ibid.*:4).

Pensamos, como Logan e Satche (1988), que “o objectivo de melhorar as escolas e estimular o desenvolvimento profissional consiste (...) em aumentar as capacidades das instituições e dos indivíduos para que possam contribuir para o processo de reestruturação social” (Logan e Satche, 1988 in Day, 2001:209). Nesse sentido, consideramos que o Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores, publicado em 9 de Novembro de 1992 (DL n.º 249/92), inicia um processo dinâmico de organização da formação contínua em Portugal, criando os CFAEs, “estruturas dotadas de um potencial transformador intrínseco...que permitiam pensar que seria possível construir um conjunto de dispositivos locais inovadores” (Silva, 2001:22-23). No entanto, pensamos que isto pode designar-se por “movimento de inovação aparente, conduzido pelas instâncias estatais” (*ibid.*:23), na medida em que se podem limitar a executar programas de financiamento promovidos pela administração central.

Ao mesmo tempo, e corroborando Souza, talvez sejam possíveis, na prática pedagógica, espaços de resignificação dos discursos oficiais da política educativa, permitindo dirigir os processos educativos noutras direcções que não as dos discursos pedagógicos oficiais: “A recontextualização pedagógica indica que os discursos, os textos, para cumprirem sua função educativa, têm que assumir suas dimensões formativas a partir das condições e situações dos educandos” (Souza, 2001: 112).³

³ Souza explica esta ideia afirmando que se “exige uma competência dos educadores a ser desenvolvida tanto na formação inicial quanto contínua para garantir a tarefa da recontextualização” (Souza, 2001:112).

Cabe, assim, aos centros de formação criar, nas margens da autonomia relativa do sistema, respostas diferenciadas que subvertam o determinismo do mesmo, onde, a importância da formação para os professores e para as escolas, implique que esta se desenvolva através de uma lógica de projecto. Então a formação contínua de professores parte da escola para voltar à escola, baseando-a num agir comunicacional, fundador de uma cultura colaborativa, associativa e construtora de uma identidade colectiva. Como refere Amélia Lopes (2001) consideramos que o trabalho e a aprendizagem conjunta ajuda os professores a trabalhar com os seus pares, examinando de uma maneira crítica pensamentos e actos: “Ao trabalhar e aprender em conjunto está subjacente a parceria para o desenvolvimento” (*ibid.*:389).

CAPÍTULO I
O QUADRO LEGAL:
reorganização curricular do Ensino Básico
e contexto da formação contínua professores

1 - Reorganização Curricular do Ensino Básico

Tudo começou com o projecto de gestão flexível do currículo, surgido na sequência do processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, durante o ano lectivo de 1996/1997. Esse projecto foi criado pelo Despacho n.º 4848/97 (2ª série), de 30 de Julho, e envolveu, no seu primeiro ano (1997/1998), 10 escolas. Tinha como principal objectivo levar a mudanças graduais na prática da gestão do currículo, nas escolas do ensino básico, de modo a responder a necessidades diagnosticadas e sentidas por todos.

Melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e assegurar que todos os alunos aprendam e de um modo significativo era o que se revelava de mais premente (Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, 1997). A reforma educativa anterior, centrada essencialmente nos programas, o isolamento e a grande dificuldade em programar o desenvolvimento de trabalho sob um ponto de vista curricular, as lacunas e a desarticulação dos programas e a necessidade de metodologias centradas cada vez mais nos alunos levam ao grande insucesso verificado.

Com base na experiência das 34 escolas no ano lectivo 1998/1999, foi necessário proceder à actualização dos princípios que regulamentavam os projectos. Nesse contexto, seria emitido o Despacho n.º 9590/99 (2ª série) de 14 de Maio, que passou a enquadrar os projectos de gestão flexível, nomeadamente os das 93 escolas de todo o país que voluntariamente aderiram no ano lectivo 1999/2000.

O desenvolvimento dos projectos teve por suporte orientações e propostas de organização curricular apresentadas pelo Departamento de Educação Básica que, aperfeiçoando-se e enriquecendo-se ao longo destes anos, assentavam basicamente nos seguintes elementos: conceito mais abrangente de currículo; definição de competências gerais, transversais e essenciais; coerência entre avaliação e objectivos curriculares; introdução de novas áreas curriculares não

disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica); introdução da segunda língua estrangeira como obrigatória no 3º ciclo; sequencialidade disciplinar no 3º ciclo; reforço dos órgãos intermédios de gestão curricular com destaque para o conselho de turma; capacidade de decisão das escolas relativamente à distribuição do serviço docente, cargas horárias das disciplinas, tempos lectivos, e práticas e metodologias do processo de ensino/aprendizagem, procurando coerência entre aspectos organizativos e pedagógicos; racionalização da carga horária dos alunos; reforço das componentes de Tecnologias da Informação e Comunicação e, ainda, da educação para a cidadania.

Tendo em conta o que foi dito e sendo um resultado das conclusões dos debates realizados, o Decreto-Lei nº 6/2001 (18 de Janeiro) “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (M.E., DEB: 2001:13) sendo este entendido como um conjunto de aprendizagens e competências tendo em vista os objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo.

As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional que se estabelecem neste Decreto-Lei pretendem adequá-lo a cada contexto escolar e deverão ser formalizadas num Projecto Curricular de Escola o qual deverá ser elaborado, aprovado e avaliado pelos docentes de cada escola. Ao mesmo tempo, este plano de acção será desenvolvido tendo em conta cada contexto de turma e deverá ser formalizado num Projecto Curricular de Turma.

Este normativo “define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário” (*ibid.*:13) contextualizando os saberes através da sua articulação. Este Diploma cria três áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Área de Estudo Acompanhado e Área de Formação Cívica), completamente novas dentro da sua organização curricular. Ao mesmo tempo, define como formação transdisciplinar “a educação para a cidadania, o domínio

da Língua Portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação” (*ibid.*:14).

Este decreto, Decreto-Lei nº6 de 2001, no Capítulo IV, Artigo 18º, 2, refere ainda indicações precisas acerca da formação contínua de professores quando afirma que esta deve ter em conta “as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente, através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais”.

2 – Contexto da Formação Contínua de Professores

A formação institucionalizada é, desde a década de setenta, um desejo dos professores, porque a viam como um direito e como uma obrigação do Ministério da Educação. É na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro de 1986, no seu artigo 35º, que se expressa esse direito, quando se afirma que “todos os educadores, professores e outros profissionais de educação têm o direito a formação contínua”. Com a aplicação desta Lei pretende-se estabelecer as regras que deviam ser seguidas, em termos de educação, no país. Como afirma Lemos Pires (1997:44) “o essencial de qualquer arquitectura, em todas as suas variedades assenta em dois requisitos fundamentais: a funcionalidade e a agradabilidade do consenso”. Ora a Lei de Bases mais não é que uma arquitectura do Sistema Educativo Português onde estão presentes a funcionalidade e a agradabilidade na medida em que além de institucionalizar vem de encontro ao desejo dos professores.

Esta lei que é constituída por nove capítulos, tendo na totalidade sessenta e quatro artigos, dá uma atenção especial aos professores no seu capítulo IV e dedica um artigo, exclusivamente, à formação contínua. No entanto, a formação de professores, aparece como que implícita nos seus princípios gerais. Esses princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo são princípios de liberdade para os quais os professores teriam de ser preparados, só devendo ser responsabilizados se fossem assim preparados, adoptando um perfil de professor democrático.

No artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo aparecem os princípios gerais de Formação e na alínea b) é referida explicitamente a formação contínua. Mas as outras alíneas, da c) à h) do nº1 deste artigo, só poderão ser concretizadas se a formação for perspectivada nas práticas de desempenho profissional. Só assim se pode perceber “uma formação integrada...uma formação assente em práticas metodológicas...uma formação em referência à realidade social...que favoreça e estimule a inovação e a investigação...em relação com a criatividade educativa; uma formação participada que conduza a uma prática reflexiva” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo aparece o Decreto-Lei nº 344/89, que define o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores e que indica a formação contínua como dever e como condição necessária à progressão na carreira docente. A institucionalização de um sistema de formação contínua de professores foi uma decisão política que teve como base a estratégia de levar os professores a aderir e a aplicar a reforma educativa de meados dos anos 80, de uma maneira assertiva. É nesta perspectiva, e no dizer de Canário (2001:59), “que o então Ministro Couto dos Santos classificou os professores como a “alavanca humana” que garantiria o êxito da reforma”⁴.

A formação contínua seria “o instrumento milagroso que permitiria ultrapassar os erros de implementação da Reforma Educativa, produzir as mudanças de mentalidade e levar à aquisição das competências que ela exige” (Albano estrela cit. por Almeida Costa, 1999:28). A reforma dos anos 80 tinha como base que o professor assumisse novos papéis dentro da escola e fora dela como se tivesse uma nova identidade profissional. No entanto, a ligação entre sistemas de formação e mecanismos de progressão na carreira diminui muito as virtudes que o Ordenamento Jurídico de Formação contínua apresentava. O sistema de formação, que tinha características inovadoras e grande intervenção formativa, introduziu aspectos perversos na lógica do seu

⁴ Para Canário, a Reforma dos anos 80 era “como uma campanha (militar) exigia soldados (os professores), um Estado-Maior (a Administração) e oficiais subalternos que assegurassem a instrução e o enquadramento operacional (os formadores)” (Canário, 2001: 59).

funcionamento. Dentro das virtudes podemos realçar o carácter variado das modalidades de formação pois, e no dizer de Almeida Costa “devem ser privilegiadas as modalidades de formação mais eficazes no que respeita à capacidade de mudanças positivas das práticas profissionais, concretamente as mais directamente relacionadas com a formação em contexto” (1999:29).

Ao mesmo tempo e no dizer de Maria José Martins a formação contínua foi concebida “para agir por defeito” (1999:33). Tinha como finalidade colmatar lacunas no sentido em que a formação inicial era insuficiente ou não correspondia à evolução das tecnologias e das ciências e também porque os seus procedimentos foram transpostos do modelo escolar (informação/aprendizagem).

Posteriormente e em 1990, o Estatuto da Carreira Docente veio reiterar o princípio da relação entre formação contínua e progressão na carreira profissional. Na sequência dos normativos legais foi criado um sistema nacional de formação contínua de professores com a publicação do Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores, Decreto-Lei nº249/92. A aplicação do Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores, aprovado em 1992 e a repentina abundância de recursos financeiros assegurados pela União Europeia, levam a um crescimento da oferta de formação contínua. Esperava-se, então, que o aumento da formação contínua de professores melhorasse o funcionamento das escolas e, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, para além de melhorar a representação que os professores tinham da formação contínua, correspondendo esta a uma valorização da profissão docente.

Nesse ano de 1992, Nóvoa (1992) afirma que a década de 90 seria vista e sentida sob o signo da formação contínua de professores. Vejamos então: os recursos humanos criados por iniciativas anteriores a 1992, entre 1980 e 1985, como a profissionalização em exercício, levam a uma formação centrada na escola, articulando esta com a comunidade. Ao mesmo tempo a partir de 1989/90 dá-se a descentralização experimental da administração do Sistema Educativo e da escola e em seguida, 1991/92, a avaliação de desempenho dos

docentes passa a ser formalizada. Estavam criadas, então, as condições para que a formação pudesse ser pensada a partir da escola.

Os Decretos-Lei n.º 274/94 de 28 de 10 e n.º 207/96 de 2 de 11 fundamentam este percurso quando afirmam que a formação se deve centrar preferencialmente nas práticas profissionais dos professores considerando não apenas o seu papel na sala de aula mas também na escola e na comunidade educativa. A formação deveria ser dirigida à melhoria do desempenho profissional do professor na sua globalidade. Deveria estar ao serviço da formação reflexiva dos professores e do seu desenvolvimento pessoal e profissional no seu todo.

O Decreto-Lei nº274/94 e citando Nóvoa (1992:22), traz uma “visão inaceitável” de articulação prioritária de formação com os objectivos da reforma educativa, “uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas”.

Em 1996, com o Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de 11, dá-se a primeira revisão ao Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores de Infância, a qual traz orientações claras para que a formação seja “centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos” (Decreto-Lei n.º 207/97 de 2/11, Preâmbulo n.º 3). Seria então de privilegiar a identificação de necessidades de formação dos discentes e docentes no contexto da comunidade educativa e construção de um projecto educativo com coerência que fosse estruturante das políticas locais de educação e de formação. Ao mesmo tempo, apela-se para a formação centrada na escola e para a valorização dos percursos individuais e colectivos, devidamente articulados, num plano global de acção. Além disso, seriam criadas condições para emergirem processos de mudança que se alicerçariam em projectos de investigação e inovação centrados tanto na comunidade educativa, como no estabelecimento escolar, além de na sala de aula.

O Ordenamento Jurídico institui então o princípio de que é preciso adoptar uma “nova filosofia para a formação contínua de professores, dando especial realce

à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível da sua escola” (Decreto-Lei n.º 207/97 de 2/11, Preâmbulo n.º 3). Para isso é necessário desenvolver os “processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram” (Decreto-Lei n.º 207/97 de 2/11, Preâmbulo n.º 1) através de “modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola” (Decreto-Lei n.º 207/97 de 2/11, Preâmbulo n.º 1) e que facilitem o “intercâmbio e divulgação de experiências pedagógicas” (Decreto-Lei n.º 207/97 de 2/11, artigo 19º, alínea d), ou seja, pretende-se a criação de redes solidárias entre as escolas.

Com estas orientações, pretendia-se operar uma reorientação das práticas de formação contínua, dando-lhes maior relevo e operacionalidade em relação às necessidades dos professores, alunos, funcionários e encarregados de educação, no âmbito das suas funções na escola ou escolas associadas. Daqui decorre a ideia de que a formação contínua, tendo como objectivo final o desenvolvimento profissional do professor em contexto de trabalho, também deve integrar actividades que o professor desenvolva na escola e no âmbito da intervenção desta.

Aparecem então, os Centros de Formação de Associação de Escolas criados posteriormente pelo Decreto-Lei 249/92 e que são uma instituição original. Surgem como uma entidade de formação contínua de professores e são dados pelo Ministério da Educação como “uma condição básica para garantir a eficiência dos investimentos em formação contínua”, promovendo a “sua adequação às reais necessidades dos formandos em cada momento e em cada contexto social e escolar” (*ibid.*). Ao mesmo tempo, são concebidos como pólos de dinamização local com um sentido multidireccional, congregando as acções dos actores locais em estruturas flexíveis capazes de responder a situações múltiplas. Com identidades próprias, reforçariam a articulação de recursos, ao mesmo tempo que as relações entre os actores e a relação entre a formação e a acção profissional. Essa identidade própria demonstrar-se-ia na promoção da articulação do local com sistemas alargados da profissão, da sociedade e da produção cultural.

Assim sendo, as escolas seriam a principal unidade de gestão e de mudança do sistema educativo. Cada escola transformar-se-ia num local formativo articulando inovação, desenvolvimento profissional e mudança da organização, ao mesmo tempo que precisaria de recursos externos tendo vantagens em associar-se para potenciar recursos. A coordenação dessas associações ficaria a cargo dos Centros de Formação de Associação de Escolas.

Ao mesmo tempo, e citando Castro (1993: 40) “Estes centros de formação de associação de escolas poderão contribuir de maneira relevante para a autonomia dos estabelecimentos de ensino”, além de poderem ser “o fermento de intervenção dos professores nos problemas” (*ibid.*) da própria organização.

A importância dos CFAEs relaciona-se, em primeiro lugar, com facto de poderem assegurar eficazmente a execução financeira dos recursos existentes para a formação e, em segundo lugar, com a possibilidade de assegurarem uma formação descentralizada que esteja de acordo com as prioridades formativas definidas pela tutela e de acordo com a reforma educativa.

O Regime Jurídico de Formação Contínua aponta ainda sete modalidades de formação, as quais foram regulamentadas pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. Esta regulamentação separa modalidades centradas nos conteúdos como Cursos, Módulos de Formação e Seminários, das modalidades centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais como Círculo de Estudos, Oficinas de Formação, Projecto e Estágio. Ao mesmo tempo, refere ainda que “uma característica mais marcante das modalidades em contexto é a visibilidade das mudanças das práticas profissionais trabalhadas” (1999:23). Por outro lado, o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, no seu Capítulo IV, artigo 18º, afirma que as acções de formação contínua de professores devem organizar-se tendo “em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais”.

Ao mesmo tempo, para a elaboração de um plano de formação, o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (1999) aponta três aspectos a considerar: aspectos relativos à problematização de necessidades de formação e propostas de formação contextualizada, aspectos relativos à reorganização e calendarização e aspectos relativos à previsão de resultados e avaliação. “com efeito, o plano global de formação será o referencial constante da actividade de formação contínua” (1999: 16), que os Centro de Formação devem seguir o que faz com que “a sua elaboração apresente diversidade de domínios, multiplicidade de estratégias e sobretudo uma coerência interna que lhe assegure validade sistémica” (*ibid.*). Por outro lado, também se pretende que assegure representatividade no que respeita às escolas associadas e considerando o papel dos actores e grupos nas suas respectivas dinâmicas. No entanto, a administração central nunca se retirou da construção do plano de formação contínua pois continua a dizer quais as áreas a privilegiar de ano para ano condicionando o seu financiamento.

Por outro lado, sendo o projecto pessoal de cada professor o que o motivará para a procura de formação ele deveria ser um referencial constante dos projectos de formação contínua o que pressupõe uma articulação ente o processo de apropriação da formação e a acção transformadora das práticas.

Actualmente, à formação contínua reconhece-se-lhe um papel importante, não como remediação mas como factor de desenvolvimento. Procura-se, e citando Maria José Martins, “desenvolver processos participados de construção de conhecimento assentes na articulação entre a aquisição e a produção de saber numa perspectiva de articulação ente o conhecimento teórico e formalizado e a procura do sentido das práticas profissionais” (1999:33).

CAPÍTULO II

QUADRO CONCEPTUAL

1 - Introdução

Analisar as modalidades de Formação frequentadas e a sua relação com os discursos dos professores sobre a reorganização curricular do Ensino Básico, integrando a formação contínua nas políticas curriculares actuais e nos desafios da profissionalidade docente, constitui o objectivo que orientará este capítulo.

Assim, consideramos que clarificar os conceitos-chave e as suas relações permite o encontro “na multiplicidade semântica que o conhecimento proposicional detém” (Sá-Chaves, 1991:23) e ao mesmo tempo, “saber quanto, quais, de que natureza, por que ordem e em que grau de abrangência se inscrevem os conceitos, pode constituir tarefa facilitadora de compreensão” (*ibid.*)

O primeiro nível de análise centra-se na ligação da formação contínua com os objectivos do sistema educativo e os eixos principais da reorganização curricular do Ensino Básico. Pretende-se, por exemplo, verificar até que ponto têm legitimidade afirmações do tipo: “A formação não é concebida na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas. Ela é articulada com estratégias de mudança definidas e impostas pela administração central” (Ruela, 1999:31-32) ou até que ponto a lógica de formação contínua é uma lógica centrada nas questões formais e estruturantes e descentralista na implementação

O segundo nível de análise focaliza-se nas modalidades de formação frequentadas pelos professores e na sua relação com os discursos sobre a reorganização curricular do Ensino Básico.

O esquema conceptual apresentado em gráfico (Fig.1) representa as principais dimensões a serem estudadas e as relações entre elas. O papel da formação contínua de professores e a sua relação com os eixos principais da reorganização curricular do Ensino Básico constituem as dimensões principais porque, ao analisarmos as ofertas formativas, verificando as modalidades escolhidas, precisamos de perceber quais as lógicas que justificam e

determinam essas escolhas analisando os discursos sobre a reorganização curricular do Ensino Básico. Os conceitos que vão ser clarificados prendem-se, então, com o currículo e a mudança curricular, a formação contínua, e profissionalidade/identidade docente.

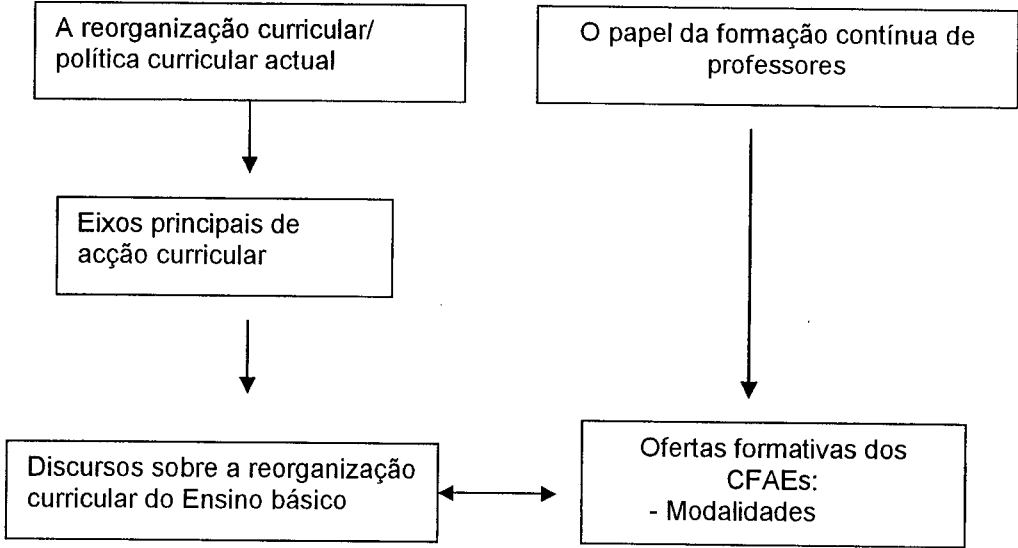


Fig. 1 – Esquema conceptual utilizado para o estudo das relações entre as modalidades de formação frequentadas e o discurso sobre a reorganização curricular do Ensino Básico

2 - Currículo e Mudança Curricular

Currículo é um conceito que pode ter várias interpretações se tivermos em conta o seu processo de construção. No entanto, e como afirma Maria do Céu Roldão (1999:43), “refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver”⁵.

O currículo, visto num nível teórico e macro, é uma proposta política que mostra as opções fundamentais em relação às aprendizagens dos alunos. No entanto, ele passa a ser um projecto quando se parte para a prática com vários intervenientes que a constróem em função de competências. Para o Departamento de Educação Básica (2001:41), “currículo diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão

⁵ “Esse conjunto de aprendizagens não resulta de uma soma de partes. O que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerência e sequência organizadora” (Roldão, 1999:43).

organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico”⁶.

Desta maneira, o currículo é uma intenção e uma realidade que existe em determinado contexto e é resultado de decisões tomadas em vários contextos. O Ministério da Educação assume aqui um papel central e activo na construção do currículo e na sua regulação, na medida em que as decisões do professor e da escola são determinadas pela lógica de natureza jurídica do normativo emanado pela administração central. No entanto, não se pode dizer que o currículo seja exclusivamente organizado pela administração central, pois “ (...) a tomada de decisões curriculares ocorre em diferentes contextos (político/administrativo, de gestão e de realização) ” (Pacheco, 2000:9). Ao mesmo tempo, as decisões nos vários contextos têm características próprias, como afirma José Pacheco quando diz que essas tomadas de decisões são:

- “i) Decisões contextualizadas que implicam relações de interdependência;
- ii) Decisões que reconhecem as relações hierárquicas de dependência mas que salvaguardam a interpretabilidade e a flexibilidade dos actores;
- iii) Decisões inseridas num processo de design curricular que é entendido numa perspectiva processual que potencializa opções e problemas sobre os quais é preciso intervir”(Pacheco, 1996:71)

A cultura curricular que existia anteriormente baseava-se, de uma maneira geral, “no individualismo do professor, na fragmentação dos conteúdos, na estratégia de sobrevivência do aluno e na pressão dos encarregados de educação” (Pacheco, 2000:11). No entanto, o currículo regional e local exige que todos os intervenientes curriculares colaborem regularmente, e a maior dificuldade do ensino reside exactamente aí: os professores têm dificuldade em trabalhar em conjunto por causa do individualismo que pautou, até aqui, as suas práticas.

⁶ O Ministério da Educação identifica o currículo como um projecto a construir dentro de cada escola e não “como uma lista de disciplinas ou com um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade” (Ministério da Educação, 2001:41).

Ao mesmo tempo, o buscar de novas formas curriculares vai depender, de grande maneira, do modo como percebemos o currículo. Como diz Pacheco (2000:12), “Conceptualizando-o como processo deliberativo (Pacheco e Paraskeva, 1997), a sua prática depende da intersecção e concorrência de várias práticas que são diferentemente interpretadas”.⁷ Ao mesmo tempo, e concordando com Maria do Céu Roldão (1999: 44), conceptualizar o currículo como um projecto é perceber “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real”.⁸ Considerar esta noção de currículo implica, por parte do professor, uma interiorização de que ele possui uma autonomia curricular para territorializar o programa de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos.

Com Piaget passa-se a admitir que os alunos com 10/11 anos poderiam utilizar conceitos abstractos e formas de raciocínio hipotético-dedutivo, o que leva a reforçar as estratégias disciplinares. Com Tyler, em 1949, os princípios básicos de elaboração do currículo levam a pensar parecer mais lógico organizar as aprendizagens dos alunos em disciplinas⁹.

O sentido da globalização curricular volta agora, com a Reorganização Curricular, a ser retomado principalmente quando se pensa numa educação geral, onde se integram os campos do conhecimento. Para Gimeno Sacristán (1992:211), esta integração curricular é uma alternativa difícil de pôr em prática, na medida em que “a integração do saber não dispõe de espaços, nem de recursos, nem de pessoas, nem de apoio dos interesses daqueles que

⁷ José Pacheco explica melhor esta ideia quando cita Kirk (1986: 82) afirmando que “o currículo nacional – na forma de prescrição ou de currículo oficial – deva ser entendido no sentido de orientar, pois um dos critérios que o justificam é a adopção de uma estrutura geral de conteúdos e não a sua pormenorização” (Pacheco, 2000:12)

⁸ Para que se consiga o currículo como projecto é necessário, e no dizer de Maria do Céu Roldão, definir “opções e intencionalidades próprias, construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequadas à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999:44)

⁹ Esta lógica, e parafraseando José Pacheco, tem a ver com a “taylorização do ensino – presente na organização dos alunos, na distribuição dos professores por áreas de conhecimento e no parcelamento das actividades didácticas – e com a concepção funcionalista do currículo (predefinido pela administração e estruturado em função de resultados” (Pacheco, 2002:26).

mantêm a especialização” e há, ao mesmo tempo, no dizer de José Pacheco, “uma prática dominante na cultura e sociedade modernas” do saber fragmentado (Pacheco, 2000:33).

A análise do Decreto-Lei nº6 /2001 de 18 de Janeiro, que regulamenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico, mostra que, nos princípios orientadores (artigo 3º), está bem definida a integração curricular, quando afirma que a organização e a gestão do currículo estão subordinados a alguns princípios orientadores definidos nas alíneas b), d) e g) do mesmo artigo.

Citando as alíneas em causa podemos observar o que foi dito:

b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;

d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;

g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo” (Decreto-Lei:6/2001 e 18 de Janeiro)

Emerge deste discurso a necessidade de ultrapassar a visão do currículo como um conjunto de normas a cumprir uniformemente e igual em todas as salas de aula, tendo as escolas autonomia para apresentar projectos de gestão do currículo. Já Landsheere, em 1978, defendia que o aluno deve tomar a prioridade e “o educador deve estudá-lo e conhecê-lo a fim de o colocar nas situações mais valorizantes de poder aplicar as estratégias e os meios que melhor lhe convenham” (1978:16). Ao mesmo tempo e corroborando José Pacheco, “a integração curricular é uma ideologia que se prende com os projectos de escola, uma prática que favorece a aprendizagem interdisciplinar e uma teoria que concebe o currículo como um processo deliberativo” (Pacheco, 2000:33).

De facto, a partir do citado Decreto-lei, os professores têm vindo a trabalhar na elaboração dos projectos curriculares de escola. Em nossa opinião, este processo de construção é já por si um processo de desenvolvimento

profissional, pois faz com que os professores trabalhem em conjunto, possam aprender uns com os outros, adquiram novos conhecimentos e se desenvolvam como profissionais.¹⁰

Podemos então afirmar que desenvolver o currículo é criar desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando estes conseguem melhorar e transformar as escolas, o currículo e o ensino através dele (Day, 2001:15-21). Aos professores cabe a responsabilidade de decisões e estratégias relativas ao currículo e esta responsabilidade devia ser vista como uma mudança em relação ao que se vivia anteriormente, onde a “Administração tinha uma função centralizadora onnipresente, reguladora e normalizadora de toda a acção educativa” (Roldão, 1999:16-17).

No entanto, o Ministério da Educação “descentraliza no plano teórico mas centraliza no plano da prática, através de uma política simultaneamente centralista e descentralista” (Pacheco, 1998 in Pacheco, 2000:130)¹¹, prevalecendo a perspectiva normativa. Entender a escola como uma unidade básica para mudar e melhorar o ensino é levar a sério a relação que existe entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores: “O desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola” (Fenstermacher e Berliner, 1985 in Garcia, 1999:141).¹²

¹⁰ Esta ideia pode ser reforçada com a citação de Fullan (1986) feita por Garcia, quando afirma que “um professor que se implica numa mudança curricular, utiliza inevitavelmente novos materiais, muda de algum modo a sua prática de ensino (ou seja, novas actividades, competências, condutas, estilos pedagógicos, etc) e modifica as suas crenças ou concepções (a sua filosofia, mapa conceptual, teoria pedagógica)” (Fullan, 1986 in García, 1999:143).

¹¹ “A prática curricular é autónoma no discurso e nos textos curriculares, mas é definida e regulada pelo Estado, através do estabelecimento de referenciais. Os territórios locais têm autonomia para (re) interpretar o currículo em função de projectos curriculares que são administrativamente controlados” (Pacheco, 1998 in Pacheco, 2000:130).

¹²Essa dinâmica tem a ver com o clima que se vive na escola, com a autoridade e a sua estrutura, as normas que regem as relações entre as pessoas da escola, como são feitas as comunicações e a responsabilidade juntamente com os papéis das pessoas que pertencem à organização (Fenstermacher e Berliner (1985) in Garcia, 1999:141)

Para que a escola possa ser uma unidade básica de inovação e formação é necessário que haja uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e uma cultura de colaboração entre os professores. Ao mesmo tempo, é preciso que exista uma ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional onde os professores possam tomar decisões no desenvolvimento de projectos de aperfeiçoamento. “O objectivo de melhorar as escolas e estimular o desenvolvimento profissional consiste, nesta perspectiva, em aumentar as capacidades das instituições e dos indivíduos para que possam contribuir para o processo de reestruturação social” (Logan e Sachs, 1988 in Day, 2001:209) ou seja, apoiar a implementação das políticas sociais através de uma melhoria da escola deve ser um propósito do desenvolvimento profissional.

Isto leva a considerar a escola portadora de uma autonomia capaz de tomar as suas próprias decisões de ensino, organizacionais e profissionais. Deve ter autonomia também para organizar o currículo, os espaços e os tempos segundo as suas necessidades. O Ministério da Educação reforça a importância dessa autonomia quando afirma que as escolas devem ser “entidades decisoras privilegiadas perante as especificidades de cada contexto educativo, porque é a nível da escola que se devem ajustar os processos de ensino-aprendizagem à realidade e às necessidades dos alunos.” (Ministério da Educação, 1999)

Sendo o desenvolvimento profissional e as suas relações com o desenvolvimento curricular determinadas pelas concepções de currículo e pelo papel dado ao professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular, “a margem de autonomia que os professores possuem, individual ou colectivamente, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a cabo uma proposta curricular” (Stenhouse, 1984 in Garcia, 1999:142). Portanto e corroborando Gimeno, o “desenvolvimento profissional dos docentes está de certo modo, prefigurado na política curricular” (Gimeno, 1996:85). Daí que a

formação deva ser realizada como uma intervenção dos professores dentro de um processo auto formativo.¹³

A formação contínua, concordando com Bradley (1991 in Day, 2001), deveria fazer os professores sentirem-se valorizadas pelo trabalho que fazem, permitindo-lhes realizar bem o seu trabalho para receberem um retorno positivo essencial para a motivação e satisfação profissional. Deveria encorajá-los a obter satisfação e entusiasmo pelo seu envolvimento no processo de mudança e levar os professores a sentirem-se disponíveis e competentes na contribuição construtiva do desenvolvimento da escola. É necessário que a Formação sirva para que os professores se situem, trabalhando a consciência cultural contra a consciência “coisificada”. Não chega inventar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele.¹⁴

Assim, para que haja uma mudança social real, seria necessário que a Formação fosse sempre em contexto de trabalho, para que existisse uma verdadeira construção de identidades profissionais – a mudança depende do que é adquirido internamente e vivido pelo formando.

Ao mesmo tempo mudar as práticas curriculares é difícil na medida em que o que se passa dentro de uma sala de aula não sofre burocratização nem normativos. A escola precisa de fazer a sua própria inovação, fazer a sua reestruturação curricular. Não chega modernizar a escola, é preciso que ela sofra uma profunda transformação.

¹³ Este processo, e citando Maria do Céu Roldão (1999:50-1), “não se gera a partir do nada, tem que ser alimentado, orientado e trabalhado à luz dos saberes teóricos e com o recurso a formações específicas, mas integrando-as em processos organizados e geridos colaborativamente, no quadro da própria prática curricular”.

¹⁴ Como explica Sousa Santos (Santos, 1995:287), “de nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e colectiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se o novo paradigma aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos,

3 - A Formação Contínua de Professores: solução ou problema

Foi o DL n.º 344/89, de 11 de Outubro, que estabeleceu as regras de sucesso na carreira e definiu formas de nele progredir através de processos de formação. No seu artigo 25º, considera-se que a formação “constitui um direito e um dever” e, no artigo 26º, considera-se, ainda, que esta é “condição de progressão na carreira”. O Ministério exige aos professores que sejam livremente obrigados a escolher e a frequentar acções de formação. O que seria um direito dos professores passa a ser um dever e o que seria um dever do Ministério da Educação passa a ser um direito.

Também no DL 135-A/90 de 28 de Abril (estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensino Básico e Secundário) se pode concluir que há obrigatoriedade na frequência da formação contínua de professores...”os direitos e deveres específicos do pessoal docente reportam-se, quer a comportamentos individuais, com relevo para a formação contínua, quer a comportamentos institucionais (...)” (Preâmbulo DL139-A /90).

Será que a formação contínua de professores, com as modalidades de formação apresentadas, contribui para a autonomia destes centrando-se no desenvolvimento da profissão docente? Consideramos este objectivo prioritário e interessa-nos analisar se a reorganização curricular do Ensino Básico perseguiu ou facilitou a consecução deste objectivo.

Segundo K. Zeichner (1983, in Nóvoa, 1991) o modelo organizacional da Formação Contínua pode posicionar-se de acordo com quatro grandes paradigmas: o Tradicional, o Comportamentalista, o Personalista e o Investigativo. Quer este modelo, quer o que é apresentado por L. Demailly (1990, in Nóvoa, 1991) é construído com base na relação simbólica subjacente a cada um deles (a universitária, a escolar, a contratual e a reflexiva) e devem servir como referentes conceptuais de leitura do real. Nenhum deles existe na sua forma pura, proliferando as formas híbridas na organização da formação contínua.

local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjectividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis”.

Por sua vez, Nóvoa (1991) fala-nos da coexistência de dois grandes modelos de formação contínua de professores: o Estruturante, regulado pela racionalidade científica e técnica, e o Construtivista, baseado numa reflexão contextualizada, susceptível de construir dispositivos de formação e, conseqüentemente, com maior probabilidade de produzir conhecimento e operar mudança.

Tal como Nóvoa (1992), acreditamos e apostamos neste segundo modelo de formação como meio de reinventar a escola e de reinventar o professor. As estratégias de reinvenção identitária do professor permitem-nos aceder à subjectividade de cada indivíduo, o que, segundo o mesmo autor, possibilita “investir a pessoa e a sua experiência, investir a profissão e os seus saberes e, por último, investir a escola e os seus projectos” (Nóvoa, 1992: 149). Mas, para isso, o primeiro investimento passa por reabilitar a experiência profissional, o que, nas palavras de Dominicé (1990, in Nóvoa1991:14), significa “devolver à experiência o lugar que merece...ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais”. Ora a ideia de experiência leva a uma pedagogia interactiva e dialógica.

Para Idália Sá-Chaves (2000), referindo Schön, por trás das práticas existe sempre algum conhecimento o qual só emerge quando se reflecte sobre as práticas. Por outro lado, “Zeickner vem na mesma linha, afirmar que não é a prática que ensina, mas sim a reflexão sobre ela” (Sá-Chaves, 2000:37)

Daí que as redes de formação participada sejam cruciais para a emergência desse espaço. Um espaço que permita a articulação da formação às situações de trabalho, a interacção entre a teoria e a prática, a formalização do saber prático, a colaboração inter-pessoal e inter-profissional. Identificar este espaço com a escola, é fundamental para um projecto de intervenção e de mudança da mesma; pois esta, tal como nos diz Canário (1997:1), é também o sítio “onde os professores aprendem... e aprendem a sua profissão”. Assim, e no dizer de Souza (2001:124-125), “só é possível tirar partido da heterogeneidade social e

cultural para ensinar caso se passe a considerar o contexto como conteúdo básico de aprendizagem”¹⁵

A formação, como projecto, tem que levar a uma construção de conhecimento, por isso, tem que partir de uma pergunta, de uma necessidade. Por sua vez, o formador tem que provocar, levando a uma “invenção ou reinvenção tanto do pensamento emancipatório como da vontade de emancipação “ (Moreira, 1994: 21). Apesar de grande parte da investigação apontar como inovadoras e densamente formativas as acções que se polarizam em torno da resolução de problemas devidamente contextualizados, alicerçados numa *reflexão na prática e sobre a prática*, suportados por um processo unificador de investigação-acção, o que se verifica é que muitas vezes, acções que afirmam obedecer a estes princípios afastam-se deles na prática. Não há, muitas vezes, correspondência entre a alteração do discurso e a alteração das práticas.

Os planos de formação continuam, na sua maioria, a constituírem-se como cursos avulsos, tradutores de saberes que, mais do que formativos, são informativos, pois a repercussão por decalque não se traduz em alteração das práticas. As conclusões de um trabalho de uma equipa da ESE de Santarém (2000) acerca de uma avaliação das actividades dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo, afirmam que “a oferta formativa não decorre da construção de um projecto de formação contextualizada, mas, pelo contrário, assume a forma de um menu de formação cuja construção é relativamente marginal às escolas associadas” (Canário, 2001:60). Ora a forma de “menu” só pode ser constituída por cursos avulsos.

É preciso perspectivar o que há de singular em cada contexto educativo. O professor não pode reduzir-se a um mero executor. Reequacionar a posição do professor neste contexto implica, segundo Canário, “reequacionar o processo de profissionalização dos professores em torno de quatro questões fundamentais: da reciclagem-recursividade, das qualificações-competências,

¹⁵ Isto significaria que se considerassem como conteúdos a qualidade dos processos de escolarização além dos conhecimentos tradicionalmente legitimados.

da capacitação individual-capacitação colectiva, da formação e identidade” (Canário, 1997:5).

A primeira questão procura opor uma perspectiva aditiva e cumulativa de aquisição de saberes, em que a formação é vista como um segmento da formação inicial, que surge para responder às insuficiências desta, e portanto é baseada num diagnóstico de necessidades, à perspectiva que atribui ao sujeito o papel de agente da sua própria formação. Neste sentido, há uma valorização dos saberes experienciais, tidos como âncora de segurança na apropriação e produção de novos saberes. Produzir saberes é começar por submeter os saberes de que somos portadores ao *crivo* da reflexão crítica e articulá-los às situações de trabalho.

Quanto à recursividade, conceito inicialmente enunciado por Malglaive (1990, in Canário 1997:7), ela comporta dois momentos em articulação: “o momento do fazer, onde o saber se investe nas actividades; o momento do saber, onde este, que já é conhecido da prática, se reelabora a um nível superior de formalização”.

É de acreditar que todo o percurso da formação visa a apropriação pessoal do conhecimento, integrando não só a experiência profissional, como também a experiência de vida de cada um. No entanto, para que isso ocorra, a formação deve ainda ter, como pano de fundo, a escola, desenvolvendo estratégias diversificadas e pertinentes em termos de ofertas formativas, que façam dos professores profissionais mais competentes. O conceito de competência não deve restringir-se a *saber mais do mesmo*, mas, como é referido por Reinbold e Breillot (1993, in Canário 1997:5), “ao saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto na realização de um projecto”.

As competências são, portanto, um instrumento de mobilização que muitas vezes extrapolam para a ideia de qualificação; não devem, todavia, ser confundidas com esta. A qualificação refere-se à certificação, enquanto a competência actualiza a primeira, mas vai além desta. Investir na produção de

competências é algo crucial para a aprendizagem profissional dos professores, devendo esta ser feita no sentido de um movimento do individual para o colectivo. Ou seja, deve ser dinâmica, deve rentabilizar os recursos endógenos, as experiências individuais e colectivas, em suma, deve ser produtora de conhecimento e promotora de mudança. Neste processo dinâmico, tem pertinência, e de acordo com Monique Hirschorn (1993, in Canário 1997:9), introduzir a figura do professor animador; este é definido como aquele que “participa no funcionamento, na animação e no desenvolvimento do estabelecimento de ensino”.

O próprio contexto organizacional requer, por via da postura do professor animador, a difusão da animação como uma resposta diferente e alternativa aos processos formais da formação. A dialéctica entre o individual e o colectivo constitui elemento definidor de uma cultura de escola que se quer colaborativa, participada, autónoma e responsável. O conceito de “professor animador” está intrinsecamente ligado à formação, na medida em que já não se trata aqui da “definição profissional do professor” como ser individual, mas de uma postura onde as estratégias e práticas de formação estão ligadas ao colectivo do estabelecimento de ensino (*ibid.*).

Ao mesmo tempo encontramos referência a este “professor animador” em Carlinda Leite (2000: 5) quando afirma o interesse de “um amigo crítico” que transportará para o grupo de professores de uma escola uma “visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações, e um permanente questionamento dos aspectos em jogo”, podendo concluir que “a função básica desse amigo crítico, é “ajudar” a escola e os seus agentes a reflectirem as situações para que tomem as suas próprias decisões”¹⁶.

¹⁶ No fundo, e continuando com a linha de pensamento de Carlinda Leite, o professor animador é um facilitador da tomada de decisões: “Por outro lado, este amigo crítico, para exercer este papel, tem de possuir conhecimentos do contexto educativo e das situações, e competências para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo com os professores e a escola” (Leite, 2000: 4-6).

Os Centros tentam construir os seus planos de formação a partir daquilo que consideram ser as “necessidades” dos professores e das escolas (Barroso e Canário, 1999:151). Centram então a oferta formativa nas necessidades individuais dos professores. Os centros de formação tornaram-se, assim, na sua maioria, mercados de formação, regulados por indicadores de oferta e procura, impulsionadores de estratégias consumistas. Tais constrangimentos resultaram de dispositivos de controlo criados pelo Estado, no sentido de haver uma articulação entre a formação e a progressão na carreira, por via do sistema de créditos. Rapidamente, a formação passa a traduzir-se em cursos de informação, apresentados e escolhidos por catálogo. E pese embora a apresentação de outras modalidades, nomeadamente de oficina, acabam por na prática se traduzir no mesmo (Barroso e Canário, 1999).

Enquanto a lógica da oferta continuar a regular-se por critérios de exterioridade, os planos de formação continuarão a pautar-se pela uniformidade e pela predominância dos cursos de formação. É necessário analisar as necessidades em formação problematizando continuamente as práticas educativas. Esta análise de necessidades é entendida como um processo negociado: “É na relação interactiva entre o projecto educativo de escola, as práticas educativas quotidianas e a análise reflexiva e crítica dos professores que surgirão necessidades de formação. Estas necessidades é que dão origem a processos formativos que levam ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e à melhoria da escola como organização” (Ruela, 1999:46).

Perante isto, não se pode reduzir o processo de identificação das problemáticas à aferição de necessidades, por questionário. Sabendo nós que este processo se traduz por um constructo da realidade social, logo atravessado por indicadores valorativos, quadros institucionais, significará que, alterada a ordem desses indicadores, obter-se-á uma identificação diferente das necessidades. Isto remete-nos para o carácter provisório e relativo da análise das necessidades. Verificando-se a inversão constante das lógicas: a formação centra-se nos professores e não na escola, procura-se uma formação

acreditada e não praticada, em suma, assiste-se ao esvaziamento da formação como algo signifiicante.

4 – Identidade, Profissionalidade e Formação de Professores

Para definirmos a identidade profissional docente podemos começar por fazer aproximações sucessivas, como o faz Amélia Lopes (2001), considerando que ela é, em primeiro lugar, uma identidade, “depois uma identidade profissional e finalmente uma identidade profissional docente” (*ibid.* : 71-78).

Quanto à identidade, ela ancora o *self* na sociedade e nas relações aí existentes, desempenhando uma função fundamental, na medida em que se associa a valorizações pessoais e sociais. A identidade profissional é uma entre outras identidades sociais da pessoa, que dizem respeito aos papéis sociais experimentados ao longo da vida, de uma forma directa ou indirecta, e partilhados por grupos. Nesta identidade, os saberes profissionais adquirem uma grande importância, pois, e no dizer de Dubar (1995) citado por Amélia Lopes, eles são “maquinarias conceptuais compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro ‘ universo simbólico ’ ” (2001: 71-78). Há entre a identidade individual e a identidade colectiva uma relação. A identidade possui uma estrutura, onde se distingue um interior (núcleo), que é responsável pelos sentimentos de unidade e continuidade, e uma zona exterior, que são fonte da transformação. Por isso, “a identidade é uma relação particular e necessária entre o passado e o futuro, dado o presente” (*ibid.*); não se pode mudar o sentido de uma identidade sem mudar a identidade, pois o passado é fonte de sentido; no entanto “para permanecer, a identidade precisa de mudar, transformando significados, para se manter com sentido” (*ibid.*).

Portanto, ao conceito de identidade pode-se juntar o conceito de mudança, aos quais, no senso comum, correspondem, respectivamente, a estabilidade, decorrente da tradição, e o dinamismo, decorrente de inovação e transformação. Santos Silva fala-nos da mudança social “como uma inovação de tradições” (1994:113). Neste sentido, “a dinâmica das tradições não é, pois,

necessariamente cumulativa. O processo de aquisição, enriquecimento, reelaboração, adaptação, aplicação, dissolução, etc. de tradições é um processo dinâmico como a generalidade de outros processos sociais” (*ibid.*:112), pois as tradições estão também instaladas na mudança.

Assim, os conceitos de identidade e de mudança não se opõem. A tendência para juntar ao conceito de identidade a ideia de harmonia e permanência e ao conceito de mudança a ideia de crise e perda de identidade deve modificar-se e, no dizer de Correia, devem-se “repensar os dois pólos desta relação já não em termos de exclusão mútua mas de complementaridade contraditória” (1991:149).

As identidades não são, portanto, factos objectivos ou sentimentos subjectivos, mas processos e produtos que emergem de dinâmicas de acção individual e colectiva. No dizer de Peter Woods, antes dos anos setenta, o ensino era uma espécie de “caixa negra” e os professores não eram um factor relevante. O mesmo autor continua dizendo: “Nos anos 70 o corpo docente foi esmagado com o peso das acusações sociológicas e no decurso dos anos 80 acentuaram-se os mecanismos de controlo e de supervisão dos professores” (1991:150). Actualmente, e ainda segundo Woods (1991), considera-se que a libertação dos professores dependerá do uso que forem capazes de fazer da sua inspiração e criatividade. Coloca-se no centro da problemática das identidades profissionais a capacidade de reflexão dos professores. Sendo assim, a identidade docente passa também pelas possibilidades e capacidades dos professores se assumirem como actores autónomos, críticos e reflexivos, e não como meros agentes do sistema.

O desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas antes inserido num contexto escolar organizacional e curricular. Segundo Escudero (1992:57), “ a formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto” e hoje não se pode pensar numa mudança que leve ao aperfeiçoamento da educação, que não seja formativa para os professores e agentes educativos que têm em mãos as reformas, levando a novas aprendizagens e a novos compromissos em conjunto. Como afirma Ozga (2000), os professores participam, de uma forma

estratégica, numa luta global que leva à democratização do sistema mundial ou a manter esse sistema como uma estrutura de desigualdades. Ora, a maneira como os professores vão aproveitar as potencialidades que a “cidadania global” oferece depende, de certa maneira, da reflexão que eles fizerem sobre o seu trabalho.¹⁷

A formação aqui tem uma intervenção pertinente e, como afirma Correia (1995), devia ser vista como uma intervenção organizacional, promovendo a transformação da escola no sentido de melhorar as respostas a solicitações complicadas e muitas vezes imprevistas: “A preocupação de centrar a formação contínua na escola não pode ser encarada apenas como resultado de uma tendência que visa promover a adaptação funcional da formação aos problemas vividos no quotidiano do trabalho” (*ibid.*:140).¹⁸ Já Landsheere defendia que o professor do futuro seria aquele “membro de uma equipa de especialistas que partilham a sua experiência e as suas responsabilidades” (1978:18), além de participar numa comunidade escolar inserida numa sociedade maior da qual lhe advêm determinados “usos e espírito e funções da escola como lugar de aprendizagem” (*ibid.*).

As acções de formação contínua deviam levar os professores a adquirir conhecimentos, destrezas e atitudes que fossem incluídas na prática, como já afirmamos anteriormente, influenciando a aprendizagem e os resultados dos alunos, influenciando também outros professores da própria escola. Secundando Day (2001: 213), dizemos que “há dados que demonstram que a formação contínua pode produzir, e de facto produz, um forte impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, de uma forma indirecta, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos na sala

¹⁷ Se quisermos explicar melhor esta ideia e se é verdade “ (...) que os sistemas educativos têm um grande papel, apesar de indirecto, nas mudanças sociais através da transformação das aptidões para a prática, então a capacidade de os professores comandarem esse processo transformador depende do aumento da sua capacidade de reflexão sobre a prática.” (Connell, 1995 in Ozga, 2000:27)

¹⁸ A formação deve sim promover efectivamente o desenvolvimento de “redes relacionais “funcionalmente” desadaptadas às relações de trabalho instituídas” (Correia, 1995:140), fazendo com que elas levem a uma racionalidade construída na troca entre “as diferentes linguagens e concepções disciplinares do trabalho” (*ibid.*).

de aula". Isto verifica-se principalmente quando a formação contínua atende às necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola.

No entanto, as actividades de desenvolvimento profissional são planificadas e postas em prática, a maior parte das vezes, fora do contexto escolar e o desenvolvimento organizacional da escola e as suas medidas são aplicadas sem que haja uma preocupação de formação dos professores. Há muitas actividades de formação de professores feitas individualmente sem que haja uma continuidade ou aplicabilidade, depois, na escola ou nas aulas.

Como diz Amélia Lopes (2001:390), usando a terminologia de Elliott, "subjacente ao lema trabalhar e aprender em conjunto está um modelo de formação centrado e baseado na escola", e este modelo considera que a escola é um grupo de pessoas que vão construindo as suas tarefas e actividades profissionais em conjunto tendo em vista a autonomia, tanto dos sujeitos como da instituição.

Emerge então a escola como mesosistema educativo e organizativo, como afirma Barroso (1992), como local de reflexão, de debate, de formação e de construção da profissionalidade docente. Há muito que se sente a necessidade de reconstruir a profissionalidade docente tendo como local de reflexão e formação as acções desenvolvidas na comunidade educativa cujo centro principal é a escola (Benavente, 1990).

Uma das estratégias de formação deveria ser a abordagem histórico-reflexiva acerca dos actos profissionais que permitiria o aparecimento da auto-consciencialização dos percursos de formação, relacionando-os com o contexto das situações de trabalho permitindo um processo pessoal de formação. Dessa abordagem emergiriam equilíbrios e desequilíbrios, articulações e desarticulações, ressaltando os processos e os efeitos da formação quando apropriada pelos professores e a reconstrução da profissionalidade docente na sua dimensão dialéctico-temporal.

Ao mesmo tempo, pretende-se uma reflexão e uma acção sobre as experiências profissionais dos professores quando se persegue uma escola democrática, colegial, que levará a práticas de debate e de interacção social que levem a dinâmicas inovadoras e de mudança. Quando “descentrar, recentrar, mudar a lógica exige que se saia do espaço escolar para o reequacionar, que se saia da escola para a olhar de modo descentrado, para “voltar” numa intervenção qualitativamente diferente da inicial; isto significa que, para mudar as práticas escolares é preciso trabalhar sobre as práticas sociais” (Benavente, 1990:109). Nesse sentido, a formação não poderá fechar-se sobre si própria e sobre as interacções individuais, mas deve desencadear processos de mudança nos professores, que levem a mudanças sociais.

Um estudo de Rui Gomes (1993) sobre as identidades profissionais dos professores e as culturas organizacionais de escola mostra a grande diversidade dos processos identitários que se desenvolvem entre os professores nos contextos de trabalho. Afirmo este autor que “ao propor a substituição do clássico conceito de profissionalismo pelo objecto de estudo modos de ser profissional (identidades), o que procuramos é aproximar-nos da complexidade da esfera social do ser professor” (*ibid.* : 38).

Ao mesmo tempo Claude Dubar fala na coexistência e articulação do processo relacional e do processo biográfico que intervêm nas dinâmicas identitárias dos professores quando afirma que as identidades sociais e profissionais típicas “são construções sociais que implicam a interacção entre trajectórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação” (1991:264) e não são expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas económicas impostas pela tutela.

O que importa aqui perceber é que cada um de nós é portador de diferentes saberes e experiências adquiridos ao longo da vida, que devem ser partilhados e reflectidos num espaço comum, constituindo um ponto de partida para novas aquisições: “a identidade pretendida, reivindicada, é diferente e está relacionada com aquilo que somos actualmente” (Amélia Lopes 2002:36). Com efeito, temos professores “que são capazes de querer sentir-se em progressão,

em crescimento, mas de acordo com o seu estado actual, com o seu ponto de partida e com a sua visão sobre a identidade e sobre a profissão” (*ibid.*). Perante isto, as respostas que a formação possa dar têm de ser necessariamente diferentes para permitir esse desenvolvimento. Assim, cada professor torna-se inovador e promove a sua mudança de uma maneira individual partindo de um ponto diferente numa “reserva de esperança, enquanto lado positivo da perplexidade” em “que se alicerçam as perspectivas educacionais que subentendam uma nova racionalidade e que possam significar um novo compromisso social com a humanidade” (Sá-Chaves, 2002:13).

Uma tal perspectiva não obsta a que, com objectivos analíticos, se procurem tipologias que permitam lidar conceptualmente com a diversidade. Assim, num estudo feito por Ana Benavente (1990), onde a autora investiga o universo cultural de um grupo de professoras do ensino primário como determinante para o seu empenhamento profissional, é apresentada a estrutura do universo simbólico das professoras, através das noções de “habitus” e de representação social, tendo em vista uma intervenção para a mudança.

Este estudo desenvolve-se em duas partes: uma que incide nos obstáculos ao sucesso, que serve de base ao quadro de funcionamento da escola primária e a outra que diz respeito ao universo simbólico das professoras. Acerca da primeira parte, Ana Benavente, indaga, entre outras coisas, a opinião das professoras sobre os alunos, a origem social dos alunos e o insucesso escolar, explicando os comportamentos de dependência e de aceitação dos novos valores adquiridos pelas professoras e as suas atitudes em relação à escola, pela ascensão escolar que lhes é dada pelo magistério.

Ana Benavente considera mesmo que “a visão desvalorizada das crianças dos meios populares [é] uma linha de força que atravessa o grupo profissional” (in Lopes, 2001:310), concluindo que a identidade forte que demonstram as professoras em relação ao exterior “aparece-nos defensiva e paralisante e pouco portadora de relações de cooperação e de colaboração entre professoras” (Benavente, 1990 in Lopes, 2001:310).

Na segunda parte, estudam-se as professoras através do seu “universo simbólico”. A autora explica que este “universo simbólico” é um conjunto de “valores e hábitos”, saberes e saberes-fazer, convicções e estereótipos, imagens e representações, individuais e colectivas” (Benavente, 1990:88) que, interagindo com aspectos materiais, culturais e ideológicos em determinado contexto, fazem com que os indivíduos vejam o mundo e as coisas de determinada maneira, dando sentido às suas acções.

O estudo do “universo simbólico” foi feito por Ana Benavente cruzando “a relação com a realidade social (universo cultural) e a relação com o espaço escolar e profissional (...) (universo pedagógico) ” (*ibid.*). É este cruzamento que resulta em formas de imobilismo ou de mudança. O universo pedagógico revela-se na “atitude (de) empenhamento ou não empenhamento na mudança das práticas” (Lopes, 2001:311). O empenhamento é apresentado como uma “implicação deliberada num projecto consciente de cariz ideológico e pedagógico, o que exige tomada de consciência do sistema, de si próprios e da instituição” (*ibid.*).

A “implicação negada” traduz-se numa implicação sem distanciamento crítica: “as professoras não se admiram das altas percentagens de repetência; as crianças, os pais, o meio são postos em causa” (Benavente, 1990:231), o discurso social anula e substitui o discurso pedagógico. Tudo é aceite como se o professor nada pudesse fazer “o sentido da acção pedagógica está ausente, como se tudo se jogasse fora da escola” (*ibid.*). A escola, para estas professoras, está para além da pedagogia e é a realidade exterior que a determina. Estas professoras “nunca equacionam a questão da importância das suas próprias práticas. São professoras ausentes de si próprias e da profissão, ausentes das suas práticas (que praticam, no entanto) ” (*ibid.* :234) A escola torna-se um espaço vazio, pois perdeu sentido como espaço de intervenção e investimento pessoal e profissional: “ a rotina, a falta de iniciativa, a passividade impõem-se (...) há uma atitude de abandono do espaço escolar” (*ibid.* :238)

Ana Benavente avaliou o universo pedagógico através de várias dimensões: “razões da escolha da profissão, estatuto económico, social e pessoal e condições do exercício da profissão. Estas representações são analisadas nas suas relações com o empenhamento profissional, afirmado ou negado” (*ibid.*).

Quanto à primeira dimensão, verifica-se que são principalmente razões económicas, sociais e familiares que determinam a escolha da profissão. Conclui-se, no entanto, que ela é pouco escolhida. Para muitas professoras, ficar na profissão corresponde ao abandono de outros projectos. Por isso ficam, “pelo menos de início, contrariadas” (Lopes, 2001:312).

A vocação existe num registo moral e afectivo e é considerada importante para se ser bom professor. O estatuto, sob o ponto de vista financeiro, é perspectivado negativamente: “O estatuto social é percepcionado com amargura (...) a sua percepção positiva está ligada à invocação do aumento dos vencimentos e à importância adquirida pelo professor depois do 25 de Abril” (*ibid.*). A relação com os alunos aparece como principal compensação o que faz com que Benavente afirme tratar-se de “uma actividade compensadora numa profissão pouco compensadora ou de um bem/estar ligado às crianças aliado a um descontentamento ligado à profissão” (*ibid.*).

Quanto à terceira dimensão, condições do exercício da profissão e seus problemas, elas dizem respeito não só à relação com o Ministério da Educação e política educativa, mas também com dificuldades quotidianas de relação com os pais dos alunos e entre colegas e também com a formação. Os pedidos de formação relacionam-se com as dificuldades pedagógicas e referem-se ao acompanhamento diferenciado dos alunos. As professoras relacionam o Ministério da Educação com a falta de condições materiais e sentem indiferença dessa instância em relação ao ciclo de ensino em causa. Acerca dos pais consideram que há falta de interesse e colaboração. Por fim, em relação às colegas existem problemas porque, e como destaca a autora, há uma tradição individualista que pode ser observada pela própria distribuição das professoras por classe. A estes problemas de e no corpo docente, a que Amélia Lopes chama de “sofrimento”, Ana Benavente refere-se dizendo: “a

afectividade à flor da pele, cada pergunta é uma dúvida, cada crítica profissional uma acusação pessoal (...) para preservar o seu equilíbrio pessoal (fecham-se) neste ciclo de afectos e de sentimentos” (Benavente, 1990:203).

No âmbito deste estudo, a partir dos discursos das professoras, Ana Benavente constrói três tipos principais e dois sub-tipos: o tipo A e o sub-tipo AB que se referem à implicação individual, “centrada na professora sem consideração de ordem institucional nem social” (Benavente, 1990:213); o tipo B e o sub-tipo BC que se referem à implicação negada, onde as professoras negam qualquer implicação delas próprias nos resultados dos alunos em insucesso; responsabiliza-se o Ministério, os pais, as famílias ou a sociedade de um modo abstracto. Este tipo ainda se pode subdividir em “implicação negada”, quando a professora não consegue ver como poderia alterar o resultado dos alunos, e “implicação impossível”, quando se considera essa possibilidade mas esta é tornada impossível por causa de um grupo de razões. Por fim, o último tipo, o tipo C, que se refere à implicação consciente, individual e colectiva “perspectivada no quadro institucional e social, numa implicação conscientizada” (*ibid.*).

Ana Benavente considera que a “realidade social tem um papel importante” (Lopes, 2001:315) na análise destes tipos: “a análise do universo cultural incide nos grupos B e C, sendo a consciência institucional que diferencia os dois grupos” (*ibid.*). No grupo B, a instituição é vivida sem ser reconhecida, “as ideias feitas sobre o social (...) são tomadas para justificação: as condições materiais de vida e a falta de instrução e de cultura dos meios populares são assim invocados” (*ibid.*). No grupo C, as professoras reconhecem que há choque de culturas e percebe-se a importância da reflexão acerca do papel da instituição e das suas práticas.

Ana Benavente conclui, então, que “a procura de novas vias pedagógicas aparece assim estreitamente ligada a um discurso social que ou a torna necessária ou a afasta” (Ana Benavente, 1990:255). Seria pois interessante, e corroborando Idália Sá-Chaves, conseguir levar os professores “bem no fundo de cada um e de todos, lá, onde Lorca diz que *nascem as raízes do grito*” a

uma consciência que ao mesmo tempo seria “indignada e apaziguadora, que no diálogo, na concertação e no fazer em conjunto, possa instaurar um sentido novo e consequente para o nosso ser-fazer profissional” (2002:23)

Se os professores constroem a sua identidade social e profissional através da articulação entre os seus aspectos biográficos e os seus aspectos relacionais, importa, então, estudar a influência das vidas dos professores no seu ambiente de trabalho, nas suas representações sobre a profissão, na sua prática, na sua formação e, também, os efeitos das relações de trabalho e de formação nas suas vidas, trajetórias e concepções profissionais.

CAPÍTULO III

**ESTUDO EXPLORATÓRIO: modalidades de formação
frequentadas e discursos docentes sobre a reorganização
curricular do Ensino Básico**

1 - Introdução

O conhecimento científico consiste essencialmente na análise crítica do conhecimento quotidiano. Aquele que investiga procura manter uma distância face às suas próprias posições e interpretações para voltar a organizar o significado daquilo em que se debruça, “ultrapassando o dualismo tradicional sujeito/objecto” (Estrela e Rodrigues, 1994:100). Ao mesmo tempo a investigação educativa é híbrida nas suas formas e linguagens e esta multiplicidade leva a procedimentos com objectivos vários e com pressupostos epistemológicos que os conduzem.

Atendendo a isto, e no dizer de Almeida e Pinto (1995:58), “a metodologia, enquanto prática crítica de investigação” existe em articulação com um modelo teórico de referência que dirige os passos da produção de conhecimentos, “e essa articulação define-se portanto numa hierarquia, atribuindo prioridade ao momento teórico”.

A metodologia da investigação em educação tem grande importância nas mudanças que nas escolas se pretendem urgentes e necessárias. Os professores assumem agora um novo papel de investigadores porque a mudança curricular não se efectua sem uma mudança do professor. A metodologia qualitativa aparece assim, ligada à formação de professores: “A acção inovadora dos professores exige que estes mudem não apenas o que fazem mas o que pensam sobre o que fazem e como fazem” (Canário, 1994:35). Para que haja uma reconstrução nas práticas dos professores é necessário que exista nas escolas debates participativos conjuntos no sentido de levarem a novas modalidades de acção.

Compreender melhor os significados ou condutas da realidade a ser investigada, captar com maior perspicácia as suas lógicas de funcionamento, reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão e compreender com maior nitidez como os problemas são apreendidos, tornando visíveis alguns dos fundamentos das suas representações, são objectivos das metodologias qualitativas usadas em educação.

Este capítulo divide-se em três partes: em primeiro lugar apresentamos globalmente o estudo; em segundo lugar fundamentamos epistemologicamente as nossas opções metodológicas; em terceiro lugar, descrevendo as etapas do processo de investigação e a sua justificação, damos conta dos instrumentos de recolha de dados utilizados e dos procedimentos adoptados na análise de dados.

2 - Apresentação global do estudo

O interesse deste estudo releva do facto de contribuírmos para a tomada de consciência da espessura humana que sempre se associa à inovação educacional e consequentemente escolar. Com efeito, as práticas curriculares são atravessadas pela interpretação subjectiva, colectiva e individual, reflexo e reflector de biografias, preferências, contextos, etc. Ora, se a reorganização curricular do Ensino Básico apela a um certo tipo de modalidades de formação, mais reflexivas e centradas na escola, nem sempre as escolhas de formação recaem sobre essas modalidades e não é evidente que entre a frequência dessas modalidades e o discurso dos professores exista uma relação única. É a relação entre as modalidades de formação frequentadas e tipos de discurso dos professores sobre a reorganização curricular do Ensino Básico, que pretendemos estudar. As opções de formação podem ser a expressão de uma tradução própria das indicações presentes nos documentos sobre a reorganização curricular do Ensino Básico, tradução visível nos discursos dos professores sobre ela, ou não. Com este objectivo, decidimos entrevistar dois grupos de professores diferenciados no que diz respeito às modalidades de formação. Para obtermos estes dois grupos escolhemos dois Centros de Formação opostos do ponto de vista das modalidades de formação apresentadas no Plano de Formação, a partir de informações fornecidas pelo gabinete do PRODEP III. Estes Centros de Formação caracterizam-se por terem um número aproximadamente igual de escolas associadas, sendo um localizado no litoral Norte, Centro A, e outro localizado no interior Norte, Centro B.

Com vista à classificação dos tipos de discurso da nossa população sobre a reorganização curricular do Ensino Básico, usaremos a tipologia de Benavente (1990). Pomos a hipótese de que os professores que frequentaram modalidades de formação do tipo Curso de Formação serão aqueles que terão um discurso ligado sobretudo ao Tipo B. Por outro lado e ainda no campo das hipóteses, os professores que optam por modalidades de formação do tipo Oficina, Projecto ou Círculo de Estudos, teriam um discurso que poderá condizer sobretudo com o Tipo C da mesma tipologia.

3 - Fundamentos epistemológicos e opções

A metodologia que vai ser usada pretende-se inserida tanto no modelo interpretativo como no modelo crítico enquanto metodologia qualitativa, consistindo “na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan, 1994: 292).

O modelo interpretativo assume alguns postulados que fundamentam a metodologia a ser usada nesta investigação, tais como:

- a ciência não é algo de abstracto e desligado do mundo, pois depende do contexto social, sem o qual é difícil compreender as condutas humanas, já que é no seu interior que os sujeitos interpretam os seus pensamentos e acções; isto é o mesmo que dizer que “os significados em virtude dos quais os indivíduos actuam estão determinados pelas formas de vida em que estes se iniciaram” (Colas Bravo e Eisma, 1998:49);
- o que conta, principalmente, é a intencionalidade das actuações, mais do que as causas pois, e no dizer de Colas Bravo e Eisma (*ibid.*), “a compreensão oferece-se como alternativa à explicação causal”.

Ao mesmo tempo, para a corrente interpretativa, a realidade é múltipla, só podendo ser estudada de uma forma global: “A finalidade da investigação científica será compreender os fenómenos educativos, através da análise das percepções e interpretações dos sujeitos que intervêm na acção educativa” (*ibid.*:50). Compreendendo esses fenómenos pretende-se captar as percepções dos sujeitos implicados.

Por outro lado, o modelo crítico surge como resposta às tradições positivista e interpretativa, pretendendo superar não só o reducionismo da primeira como as insuficiências da segunda. Alicerça-se no facto de recuperar elementos do pensamento social, como “valores, juízos e interesses, para os integrar numa nova concepção de ciência social” (*ibid.*:51). Ao mesmo tempo, considera que nem os procedimentos metodológicos nem a ciência são puros e objectivos pois, e como dizem Colas Bravo e Eisma (1998), partem sempre de necessidades naturais do homem, configuradas por condições históricas e sociais. O objectivo é conhecer uma situação e compreendê-la através da visão dos sujeitos, admitindo que as Ciências Sociais não se podem cingir a uma análise puramente empírica, nem tão pouco interpretativa, possuindo uma natureza histórica, dinâmica e divergente.

Assim, a perspectiva sócio/crítica tem como objectivo analisar as transformações sociais, tentando encontrar respostas a determinados problemas. Pretende-se pois, neste domínio, conhecer e compreender uma realidade para poder unir a teoria à prática, nomeadamente conhecimento, acção e valores, implicando o investigador e partindo de uma reflexão real.

A objectividade traduz-se, muitas vezes, no dar peso igual a toda a informação recolhida, não se assumindo nenhum ponto de vista particular quando se conduz a investigação. No entanto, os investigadores que utilizam a metodologia qualitativa acreditam que a objectividade se relaciona com a integridade que o investigador tem e com a honestidade posta na informação descritiva das descobertas. Já não é um saber teórico mas sim um saber de experiência, não deixando de ter regras e princípios cujo objecto privilegiado é constituído pelos “sujeitos colectivos” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 10).

Secundando Ruela (1999), a metodologia qualitativa é adequada quando são necessários uma descrição e um esclarecimento e não é possível manipular as causas do comportamento, quando as variáveis não são identificáveis de uma

maneira fácil e estão tão ligadas ao fenómeno que é complicado isolá-las.¹⁹ Ao mesmo tempo, a investigação qualitativa assenta no facto de que os acontecimentos devem ser estudados integrados na realidade e só podem ser compreendidos se percebermos aquilo que as pessoas que neles participam percebem e interpretam.

Por outro lado, a recolha de informação é um processo organizado que se efectua a partir de várias fontes com o objectivo de passar de um nível de conhecimento ou de representação de uma situação, para outro nível de conhecimento e representação da mesma situação, com objectivos claramente definidos e com garantia de validade. Assim, e no dizer de Almeida e Pinto (1995:86), “a matéria-prima de um processo de investigação (em certo sentido, o seu ponto de partida) é constituída por um conjunto de informações sobre o real, relacionável com uma problemática teórico-ideológica indicativas de um problema sobre o qual poderá trabalhar a matriz disciplinar considerada”.

Ao mesmo tempo, os métodos são considerados “caminhos críticos percorridos por uma formação científica através das múltiplas investigações que foram desembocando em conhecimentos estruturados da sua matriz teórica” (Almeida e Pinto, 1995:93). Os métodos e o que já se percorreu servirão para que se faça uma aprendizagem à posteriori dos seus processos.

Para poder diferenciar um processo científico de recolha de informação do simples facto de informar-se, e tendo em conta o que afirmam De Ketele e Roegiers (1995:15-16), é necessário ter presentes quatro aspectos determinantes: “O carácter deliberado de actuação”, ou seja, uma actuação precisa e bem definida; “o carácter multilateral da acção; o carácter organizado da actuação e a condição de validade suficiente da actuação”. Ao mesmo

¹⁹ Esta metodologia tem algumas características principais que fazem com que se torne adequada a esta investigação:

- o investigador é o instrumento-chave da recolha de dados e a situação natural constitui a fonte de dados;
- a primeira preocupação do investigador é descrever os factos e só depois analisá-los;
- a questão fundamental é todo o processo;
- os dados são analisados de uma maneira indutiva, como se se tratasse de um puzzle onde fosse necessário reunir as suas peças;
- o significado das coisas é que é importante, ou seja, o “porquê” e o “quê” (Tuckm, 1994).

tempo, e continuando a secundar De Ketele (1995:40), “Quando se define a recolha de informação pensa-se particularmente na integração de um processo numa acção concentrada cujos objectivos foram claramente definidos”. É no entanto importante saber que todo este processo passa por um *filtro epistémico*. Por trás de todo o método utilizado, há sempre um sistema de referência mais ou menos pessoal, de projectos mais ou menos explícitos que é preciso pôr a claro. Estas questões põem-se em termos de poder: poder daquele que recolhe a informação e daquele que utiliza a informação. Há um reforço entre poder e saber: “Aquele que olha, aquele cuja palavra descritiva e explicativa é reconhecida, detém um poder sobre o outro. Actualmente, esse poder pertence, prioritariamente e quase em exclusivo, aos que já possuem um saber” (Khon, 1982:82). As questões éticas misturam-se com os problemas da metodologia a qual, a maior parte das vezes, não é neutra.

A resposta a estas questões não existe, mas o que é certo é que a determinação clara dos objectivos da acção, a contínua referência a eles e o desenvolvimento de mecanismos de controlo, científicos e institucionais, levam-nos a uma maior isenção. Os métodos, ao incidirem sobre operações de pesquisa, têm uma relação de interioridade com as práticas de investigação, representando até certo ponto um controlo interno e formal sobre as pesquisas à medida que estas se vão desenrolando. Tentaremos então ser particularmente sistemáticas, completas e rigorosas na recolha de dados pois, e no dizer de Almeida e Pinto (1995:92), “para cada pesquisa concreta caberia ao método seleccionar as técnicas adequadas, controlar a sua utilização, integrar os resultados parciais obtidos. A metodologia será, assim, a organização crítica das práticas de investigação”.

Todo o processo de recolha de informação implica uma estratégia precisa: “As técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa” (Almeida e Pinto, 1995:85). Nesta investigação utilizamos o método da entrevista. Para o tratamento de dados recolhidos por estes dois métodos usamos a análise de conteúdo das entrevistas.

4 - Especificação das dimensões do pólo técnico do estudo

4.1 - A Entrevista

Começamos por aceitar e perseguir a definição de entrevista dada por De Ketele na qual se afirma que esta “é um método que consiste na realização de perguntas orais, a pessoas cuidadosamente seleccionadas a fim de obter informações sobre factos e sobre representações mentais, daí que se analise o seu grau de pertinência, validade e fiabilidade em relação a objectivos próprios da recolha de informação” (1995:21-22). Para além disto a entrevista tem como característica o seu carácter multilateral. Não se pode falar apenas de uma entrevista quando este método constitui o método principal da recolha de informação, o que se verifica no nosso caso concreto na medida em que se pretende eleger um grupo de professores que apresentarão ou não diferenças nas modalidades de formação frequentadas.

Ao mesmo tempo, e de acordo com Almeida e Pinto, pode-se dizer que “Quanto maior for a liberdade e a iniciativa deixada aos intervenientes na entrevista, quanto maior for a duração da entrevista, quanto mais vezes ela se repetir, mais profunda e mais rica será a informação recolhida, mas tratar-se-á de uma informação centrada na pessoa do entrevistado e dificilmente generalizável em termos de explicação de um problema global teoricamente definido” (1995:109).

Estas entrevistas serão semi-dirigidas ou semi-estruturadas visto apresentarem duas grandes vantagens para o objectivo da investigação pois, e no dizer de De Ketele (1995) a informação que se deseja recolher reflecte melhor as representações na medida em que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na forma de se expressar e porque se pode recolher a informação num tempo muito mais curto que numa entrevista livre e na qual não se possui a garantia de se obter uma informação pertinente. Ao mesmo tempo, o discurso é feito por partes cuja ordem é mais ou menos determinada segundo a receptividade dos entrevistados. Neste tipo de entrevistas existem alguns pontos de referência orientados para o objectivo que se pretende alcançar, mas há uma orientação moderada.

Ao mesmo tempo existem outras vantagens neste tipo de entrevistas que decorrem da sua diferença em relação a outros tipos: sabe-se que as pessoas entrevistadas estão implicadas na situação que se quer estudar. Usando como base a sua análise, o investigador constrói um guião de entrevista previamente e a entrevista propriamente concentra-se nas experiências subjectivas que estiveram expostas à situação. As suas respostas provam ao investigador a validade da sua hipótese e podem levar a novas hipóteses mediante respostas não antecipadas.

Merton y Kendall afirmaram também as vantagens deste método (cit. Choen e Manion, 1990:400-1), quando dizem que "um conhecimento prévio da situação reduz obviamente a tarefa que enfrenta o investigador, já que a entrevista não necessita de se dedicar a descobrir a natureza objectiva da situação". O entrevistador pode distinguir facilmente os factos objectivos do caso se tiver feito uma análise de conteúdo, a partir das definições subjectivas da situação: "Quando o entrevistador, através da sua familiaridade com a situação objectiva, for capaz de reconhecer os silêncios, distorções evasões e bloqueios simbólicos e funcionais, será o mais preparado para explorar as suas implicações" (*ibid.*).

Partimos para as entrevistas tendo em consideração: primeiro, que "as atitudes, os comportamentos, as práticas dos professores só ganham sentido referidas a "habitus" e, segundo, como diz Perrenoud (cit. Benavente, 1990:90), esse "habitus" integra "todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções...". Ora este "sistema de disposições confere unidade e sistematicidade às práticas de um grupo", sendo importante atender ao "conjunto de esquemas mais ao menos inconscientes que guiam a acção"(Perrenoud cit Benavente, 1990:90). Em terceiro lugar, este conceito "habitus" pode correr "o risco de não dar conta da mudança e de se transformar numa justificação redutora dos bloqueios e das resistências" (Benavente, 1990:90).

4.2 – Guião da Entrevista

A elaboração das entrevistas teve como objectivo geral estudar a relação entre as modalidades de formação frequentadas pelos professores e os seus discursos sobre a reorganização curricular do Ensino Básico.

Quadro I – Guião de Entrevista (a partir de Estrela, 1994)

TEMA: As modalidades de formação frequentadas e o “discurso” dos docentes sobre a reorganização curricular do Ensino Básico.

OBJECTIVO GERAL: Estudar a relação entre escolhas formação contínua e “discursos” docentes sobre a reorganização do Ensino Básico

| Designação dos blocos | Objectivos específicos | Para um formulário de perguntas | Observações |
|---|---|--|---|
| A –Legitimação da entrevista e motivação | Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado | 1- Informar, nas suas linhas gerais, do nosso trabalho de investigação: trabalhar sobre a relação entre a Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Formação Contínua de Professores 2- Pedir a ajuda do professor pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho, pedir anuência para o uso do gravador e assegurar o carácter confidencial das informações prestadas | Tempo médio: 5 a 10 min. Haverá que responder, de modo preciso, breve e esclarecedor, a todas as perguntas do entrevistado sem desvio dos objectivos específicos do bloco tendo em conta que a informação que damos sobre o nosso trabalho é propositadamente geral. |
| B -Perspectivas sobre a formação contínua de professores | -Conhecer a postura global do professor em relação à formação contínua. -Saber a relação que o professor estabelece entre a formação contínua e a sua prática. | 1 – Saber o que o professor pensa acerca da importância da formação contínua 2 – Indagar sobre o impacto da formação, em termos das suas modalidades na prática do professor, do seu ponto de vista 3 - Saber mais sobre como se processam as “escolhas” de Formação dos professores | O modelo utilizado na entrevista deverá ser semidirectivo. Por isso, a entrevista deverá ser centrada no entrevistado. O entrevistador não o deverá interromper, mas sim fomentar a sua expressão no que ela tiver de mais pessoal e autêntico, isto é, deverá “deixá-lo falar”. A ligação entre as perguntas deverá efectuar-se articuladamente a fim de que a entrevista não assuma uma forma compartimentada. As reacções não-verbais e as conotações linguísticas deverão, também, ser registadas. |
| C - Perspectivas sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico | Recolher elementos para verificar o que os professores escolhidos pensam do impacto da reorganização curricular do Ensino Básico nas práticas escolares | 1-Perguntar ao professor que modificações traz a reorganização curricular do Ensino Básico na prática dos professores. 2-Solicitar ao professor para se posicionar globalmente sobre a reorganização curricular do Ensino Básico 3-Pedir ao professor para se posicionar em relação às diversas dimensões presentes na proposta da reorganização curricular do Ensino Básico | |
| D –Perspectivas sobre a contribuição da formação contínua na transformação subjacente à reorganização curricular do Ensino Básico | Conhecer as perspectivas do professor sobre o papel da formação contínua na concretização dos princípios da reorganização curricular do ensino básico(tendo em conta as suas referências anteriores, se for esse o caso) | 1-Solicitar a indicação de problemas, aspectos, situações ou casos que gostaria que fossem por nós observados. | Neste bloco pretendemos obter dados que, de algum modo expressem expectativas do professor em relação à formação contínua de professores tendo em vista a transformação subjacente à reorganização curricular do Ensino Básico. |

4.3 – Os Entrevistados

Os entrevistados são professores identificados de forma aleatória, ligados a dois Centros de Formação de Associação de Escolas, diferentes sob o ponto de vista das modalidades de Formação apresentadas no Plano de Formação de 2002 (anexos 1 e 2)²⁰: o Centro de Formação A e o Centro de Formação B.

Nos quadros II e III apresentam-se elementos caracterizadores respectivamente, dos professores do Centro de Formação A e do Centro de Formação B²¹.

Quadro II – Características dos docentes do Centro de Formação de Associação de Escolas A, cujo Plano de Formação inclui um maior número de modalidades tipo Cursos de Formação – Centro de Formação A

| Professores | Idade | Anos de serviço | Grupo de Docência | Funções na Escola |
|-------------|-------|-----------------|----------------------------|-----------------------|
| A1 | 35 | » 7 | Ed Física | Coor. Depart. Curric. |
| A2 | 42 | » 7 | Hist. e G.P. | Coor. Dep. Curric. |
| A3 | 35 | » 7 | Geografia | Coor. Depart. Curric. |
| A4 | 46 | » 7 | Ed. Visual e Tecnol. | Professor |
| A5 | 33 | » 7 | Inglês | Professor. |
| A6 | 45 | » 7 | Ed. Visual e Tecnol | Coor. Dep. Curric. |
| A7 | 30 | » 7 | Francês | Professor |
| A8 | 40 | » 7 | Hist. e G.P. | Professor |
| A9 | 30 | » 7 | Ed. Mor. e Relig. Católica | Professor |
| A10 | 51 | » 7 | Inglês | Professor |

²⁰ Lembramos que a identificação destes dois Centros de Formação foi feita através das informações fornecidas pelo gabinete o PRODEP III

²¹ Os entrevistados do Centro de Formação B são em número inferior devido ao facto de no momento da recolha de dados as disponibilidades da investigadora e dos entrevistados não se conjugarem. Consideramos no entanto que dada a natureza exploratória do estudo poderíamos prosseguir.

Quadro III – Características dos docentes do Centro de Formação de Associação de Escolas B, cujo Plano de Formação inclui um maior número de modalidades activas (Oficina, Projecto, Círculo de Estudos) – Centro de Formação B

| Professores | Idade | Anos de serviço | Grupo de Docência | Funções na Escola |
|-------------|-------|-----------------|-------------------------|----------------------|
| B1 | 33 | » 7 | Educ.Musical | Coor. Depart Curric. |
| B2 | 50 | » 7 | Mat. E Cien. | Coor. Depart Curric. |
| B3 | 47 | » 7 | Port. | Coor.Biblioteca |
| B4 | 35 | » 7 | Ed. Mor. Relig.Católica | Coor. Depart Curric. |
| B5 | 42 | » 7 | Inglês | Professor |
| B6 | 37 | » 7 | Inglês | Coor. Depart Curric. |
| B7 | 45 | » 7 | Mat.e Cien. | Professor |

Da observação dos quadros verifica-se que a média de idades dos professores entrevistados oscila entre os 30 e 50 anos de idade e todos apresentam mais de sete anos de serviço docente. Quanto às disciplinas que leccionam há maior número de professores a leccionar Inglês, seguidos de História e Geografia de Portugal e Educação Visual e Tecnológica. Uma grande parte dos professores entrevistados tem o cargo de Coordenador de Departamento Curricular.

Nos quadros IV e V apresentam-se, respectivamente, as modalidades de formação frequentas pelos professores entrevistados dos Centro de Formação A e Centro de Formação B

Quadro IV – Modalidades de formação frequentadas pelos professores entrevistados do Centro de Formação A

| PROFESSORES | MODALIDADES | | | |
|-------------|-------------|---------|--------------------|----------|
| | CURSO | ACTIVAS | | |
| | | OFICINA | CÍRCULO DE ESTUDOS | PROJECTO |
| A1 | X | X | X | |
| A2 | X | X | X | X |
| A3 | X | | | |
| A4 | X | | | |
| A5 | X | X | | |
| A6 | X | X | X | |
| A7 | X | X | | |
| A8 | X | X | | |
| A9 | X | X | | |
| A10 | X | | | |

Quadro V – Modalidades de formação frequentadas pelos professores entrevistados do Centro de Formação B

| PROFESSORES | MODALIDADES | | | | |
|-------------|-------------|-------------------------|---------|-----------------------|--------------|
| | CURSO | SEMINÁRIO/ COLÓQUIOS | ACTIVAS | | |
| | | | OFICINA | CÍRCULO DE ESTUDOS | PROJE CTO |
| B1 | | X | X | X | X |
| B2 | X | X | X | | |
| B3 | X | X | X | X | |
| B4 | X | | X | X | |
| B5 | X | | | | |
| B6 | X | X | X | | |
| B7 | | | X | X | |

Da observação dos quadros podemos concluir que os professores do Centro de Formação A frequentaram, na sua totalidade, Cursos de Formação e só alguns frequentaram modalidades activas destacando-se de entre estas a Modalidade Oficina. Quanto aos professores do centro de Formação B destacam-se, na sua maioria, pela maior frequência em modalidades activas e também pelo facto de frequentarem modalidades do tipo Seminário e Colóquio.

4.4 - A Análise de Conteúdo

Depois da recolha de dados a fase seguinte é a análise e interpretação desses dados. Estes dois últimos processos estão estreitamente ligados e completam-se. A análise organiza e sumaria os dados de maneira a possibilitar as respostas ao problema investigado e a interpretação procura o sentido das respostas e isso é feito estabelecendo a ligação a outros conhecimentos anteriores.

Para analisar os discursos dos entrevistados, aspecto central da nossa investigação, procuramos as relações escondidas entre a teoria e a prática que traduzem a realidade e podem levar a uma construção do que se investiga. Como nos diz Fátima Pereira (2001:59) “a tradução significa sempre a produção de algo que transcende a nossa individualidade e a dos outros, por isso ela nunca é exacta”. Trata-se de perceber não a linguagem mas o que lhe está associado, como as “formas de vida e o seu sentido” (*ibid.*), tendo em

atenção também o que não é dito, as incoerências do discurso, as suas falhas e contradições, pois a sua importância é significativa na interpretação que fazemos.

Ao guiarmo-nos pelo discurso sujeito-objecto, procurando o seu sentido “assumindo uma epistemologia de escuta e uma epistemologia do sentido” (Berger, 1992 in Pereira, 2001: 59), fazemos com que a nossa análise de conteúdo “com as mesmas preocupações de rigor”, se flexibilize “de modo a aumentar-lhe a eficácia compreensiva e explicativa” (Pereira, 2001: 59).

Os fenómenos educativos são complexos e isso faz com que não se possa utilizar a dedução de conceitos com características comuns, genericamente, e aplicá-los a fenómenos diferentes, por isso, “a lógica interpretativa dos tipos-ideais ao permitir evidenciar a originalidade, a tipicidade da situação, permite a elaboração de conceitos específicos” (*ibid.*: 61), partindo de inferências entre o que nos é dado pela interpretação e a linguagem do que vai ser interpretado.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo “consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (1977:38). No entanto, não existe um modelo fixo para a análise, mas apenas algumas regras de base, pois a análise de conteúdo tem que ser permanentemente reinventada tendo em conta os problemas investigados e os seus objectivos. Indicam-se, portanto normas e algumas regras acerca dos cuidados a ter quando se utiliza esta técnica, para que a interpretação não ponha em risco a pesquisa.

Esta técnica relaciona-se com as acções humanas e as suas ideias; por isso, na elaboração dos instrumentos de análise, deve-se ter em consideração, primeiro o determinar das categorias de classificação e, depois, a escolha da unidade de análise.

As categorias tanto podem ser estabelecidas antes como depois. Elas permitem a simplificação do material analisado e facilitam a compreensão do seu sentido. Sendo assim, a importância da definição de categorias de análise

é muito significativa, pois a sistematização das informações recolhidas e a elaboração de inferências, depende dessa definição.

Segundo Bardin (1977), as várias fases da análise de conteúdo organizam-se à volta de três “pólos cronológicos” (*ibid.*:95): primeiro, a fase de pré-análise, a qual corresponde “a um período de intuições [onde] pouco a pouco a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses mais emergentes... leitura flutuante” (*ibid.*:96).

A segunda fase, preparação do material, torna-se pertinente, antes da análise propriamente dita. Este processo é um processo longo. A exploração do material envolve as tarefas de codificação, onde a escolha das unidades (recorte) e a escolha de categorias (classificação) pretendem aplicar as decisões tomadas na pré-análise.

Para Bardin, “um bom analista será, talvez, em primeiro lugar, alguém cuja capacidade de categorizar – e de categorizar em função de um material sempre renovado e de teorias evolutivas – está desenvolvida” (*ibid.*:119). As categorias ditas boas devem possuir determinadas qualidades, tais como: “a homogeneidade” que apela a um só princípio de classificação; “a pertinência” do que se vai analisar; “a objectividade e fidelidade” que se definem como possibilidade de aplicar a mesma grelha categorial quando se submetem a várias análises as diferentes partes de um mesmo material; “a produtividade” quando “um conjunto de categorias (...) fornece resultados férteis” (*ibid.*:120). Por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação visam tornar os dados válidos e com significado.

Parece-nos que, ao fazermos o trabalho de análise dos discursos das entrevistas, juntamente com o conhecimento construído num certo contexto de acção e com o nosso quadro teórico de referência nos aproximamos dos critérios de cientificidade a que deve obedecer qualquer investigação qualitativa. Queremos ainda referir que uma investigação deste tipo levanta a problemática da distância entre o sujeito/objecto e o posicionamento do investigador no campo que investiga, perante os sujeitos investigados.

Corroborando Amiguinho, o investigador deve “situar-se em relação a si próprio, descentrar-se em relação às suas crenças, às suas representações, aos seus estereótipos e a tudo aquilo que seja susceptível de se projectar na situação” (1992:89).

CAPÍTULO IV
ANÁLISE, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO
DOS RESULTADOS

1. Introdução

Este estudo teve como objectivo analisar a relação entre as modalidades de formação frequentadas e os discursos dos professores sobre a reorganização curricular do Ensino Básico.

Como afirma Silva, “em qualquer investigação, o processo de selecção e as estratégias de recolha da informação têm natural e obrigatoriamente, que obedecer a um conjunto de factores que importa explicitar” (2001:107). Sendo assim realizadas as entrevistas, estas foram transcritas por colaboradores aos quais foi dada a indicação de que a transcrição deveria ser feita respeitando o discurso oral. Depois de entregues as transcrições, e à medida que eram feitas, confrontamos a fidelidade das mesmas, ouvindo as gravações das entrevistas à medida que líamos os textos no computador. Este procedimento permitiu-nos reconstituir o sentido dos discursos: “recuperar (o) “ambiente”, (as) circunstâncias que a rodearam, (as) hesitações perante este e aquele facto, (a) força expressiva empregue pelos (professores) relativamente a determinada questão” (Amiguiño, 1992:96).

Iniciou-se, então, a fase de análise intensiva. O texto integral das entrevistas foi sujeito a várias leituras. Da análise sistemática destes dados, de acordo com as regras anteriormente apresentadas, gerou-se um sistema categorial que teve em conta o guião da entrevista, o esquema conceptual concebido com base na revisão teórica, as questões da pesquisa e os padrões emergentes dos dados. Para Vala (1987:114), “uma análise de conteúdo pressupõe a definição de três tipos de unidades: unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração”. Nós optamos pelas unidades de registos que traduzissem sentidos com significado. Os anexos 7 e 8 apresentam as ideias-chave retiradas dos discursos dos professores entrevistados. Seguidamente fizemos uma síntese das ideias principais de cada dimensão.

2. Análise de conteúdo dos discursos dos professores entrevistados: descrição do sistema categorial

Começamos por apresentar os resultados emergentes tendo em conta as dimensões de análise. Essas dimensões, tal como as referimos no quadro VI, são: “a formação contínua de professores”, “reorganização curricular do Ensino Básico / eixos principais de acção curricular” e “contributos da formação contínua na transformação subjacente à reorganização curricular do Ensino Básico”.

Na primeira dimensão foram definidas as seguintes categorias: “a necessidade da formação contínua”, “formação e avaliação”, “modalidades de formação”, “relação das modalidades de formação contínua com a prática lectiva dos professores” e “critérios de escolha da formação”. Quanto à categoria “formação e avaliação” emergiram três subcategorias: “por mérito”, “progressão” e “obrigatoriedade”. Da categoria “modalidades de formação” aparecem quatro subcategorias: “activas”, “cursos”, “aspectos positivos” e “aspectos negativos”. Ainda dentro desta dimensão e em relação à categoria “relação das modalidades de formação contínua com a prática lectiva dos professores” o que nos aparece como subcategorias é “aspectos positivos” e “aspectos negativos”, o mesmo acontecendo com a categoria “critérios de escolha da formação”.

Na segunda dimensão: “reorganização curricular do Ensino Básico / eixos principais de acção curricular” foram definidas três categorias: “transformação da acção”, “manutenção da acção” e “inserção sócio-económica dos alunos”. Para a última dimensão só definimos duas categorias, “aspectos positivos” e “aspectos negativos”.

Quadro VI – Sistema categorial – Dimensões, categorias e subcategorias

| DIMENSÕES | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
|--|--|--------------------|
| A formação contínua de professores | A necessidade da formação contínua | |
| | Formação e avaliação | Por mérito |
| | | Progressão |
| | | Obrigatoriedade |
| | Modalidades de formação | Activas |
| | | Cursos |
| | | Aspectos positivos |
| | | Aspectos negativos |
| | Relação das modalidades de formação contínua com a prática lectiva dos professores | Aspectos positivos |
| | | Aspectos negativos |
| | Critérios de escolha da formação | Positivos |
| | | Negativos |
| Reorganização curricular do Ensino Básico / Eixos principais de acção curricular | Transformação da acção | |
| | Manutenção da acção | |
| | Inserção socio-económica dos alunos | |
| Contributos da formação contínua na transformação subjacente à reorganização curricular do Ensino Básico | Aspectos positivos | |
| | Aspectos negativos | |

De seguida, apresentaremos a descrição qualitativa da análise realizada com este sistema categorial

3. Descrição qualitativa: a formação contínua de professores

3.1 – Necessidades de formação contínua, formação e avaliação: professores dos centros de formação A e B

Os professores dos dois Centros de Formação, A e B, consideram a formação contínua necessária, importante e essencial.

Necessária porque é preciso que os professores se actualizem e o dia a dia de um professor é uma rotina que os impede de conhecerem novas situações

“...é necessária porque é...os professores precisam habitualmente de se reciclar, digamos assim, de estarem a par das últimas ideias ... ” (A 2)

Ao mesmo tempo, a formação contínua é importante porque transmite à vontade quando os professores dão aulas pois, ao abordarem algumas temáticas nas acções de formação, ficam mais seguros do que ensinar.

“...dá para nós professores termos um bocadinho mais (...) de facilidades com os nossos alunos, principalmente se essa formação estiver vocacionada para os nossos sistemas e para as nossas áreas (...) relativamente à formação em si, eu acho que é importante, porque dá-nos um certo...à vontade, então em certos temas...” (A 6)

De forma consentânea, consideram que a formação envolve muitas coisas e, porque se atravessa uma época de transição, a formação serve para actualizar os saberes curriculares dos professores tornando-se essencial porque permite que os professores progridam naquilo que ministram. Dizem os professores:

“...estamos a atravessar uma fase de transição para outra fase e penso que temos de estar adaptados para situações possíveis... portanto a nível de conhecimentos curriculares, conteúdos programáticos, técnicas de ensino, tudo o que podemos ir buscar eu penso que é necessário aos professores...” (A 7)

“Eu acho que é essencial. Porquê? Porque há toda uma série de informação e de novas estratégias de trabalho... que é necessário cultivar e desenvolver...” (B 1)

Mas segundo a maior parte dos docentes, a formação contínua significa para os professores sobretudo o processo de obtenção de créditos, o qual obriga à frequência de acções de formação, o que consideram não ser um bom princípio. Sentem-se obrigados a frequentar acções isoladas, descontextualizadas, só com o objectivo essencial da obtenção de créditos para progredirem na carreira. Não é a formação que está em causa, mas os créditos:

“...é um mau princípio (...) por aquilo que me tenho apercebido e que continua a ser assim, é porque fazem porque são obrigados, pronto.” (A 4)

“...obter os créditos, eu acho essencialmente isso (...) na prática os professores vêm mais por causa dos créditos ... ” (A 3)

“...eu acho que a maior parte das pessoas, para eles a formação contínua era assim um meio para assimilar créditos só para passar de escalão e mais nada...” (B 3)

A formação contínua passou de direito a dever não sendo estimular a formação centrada nos contextos. Assim, os professores suportam a formação contínua como dever e como um sacrifício, a que fogem sempre que podem, não sendo esta encarada como necessária directamente no exercício da profissão.

Só um professor do Centro de Formação B encarou a formação contínua essencial para as novas mudanças que estão agora no terreno

“...porque nós não estamos a andar para trás, nós estamos a desenvolver, a reorganizar todo um processo que nós temos de ensino e de aprendizagem, tem que haver realmente formação contínua para nós podermos evoluir e modificar por nossa iniciativa...” (B 1)

Ao mesmo tempo, outro professor do Centro de Formação B, defendeu a necessidade dessa obrigatoriedade para que os professores se actualizem acreditando que agora com estas mudanças curriculares os professores encararão a formação de outra maneira.

“...agora as coisas evoluíram, o que é certo é que há vários cursos, que com esta história de se impor... agora, estou convencida que se deixasse de ser imposto, provavelmente agora [com a reorganização curricular] as acções vão ter um impacto e a maioria das pessoas vai fazer...” (B 2)

Falam também na hipótese da formação ser feita com base no mérito o que iria originar outras atitudes na escola. Os professores consideram que neste caso se aplicariam mais no seu trabalho porque a motivação seria diferente.

“...acho que isto passa também por uma questão de mérito (...) a avaliação de mérito iria originar outras atitudes lá na escola ao avaliar diferentes méritos. (A 3)

“...Devia ser, por mérito...” (B 6)

Quanto a estas categorias de análise, e resumindo o que foi dito pelos professores a necessidade de formação contínua é afirmada, mas sobretudo numa perspectiva carencialista. As perspectivas dos professores dos dois grupos são semelhantes, embora seja um professor do centro de formação B, que mais esperança deposita no sentido positivo da formação

3.2 – Modalidades de formação contínua, sua relação com a prática lectiva dos professores e critérios de escolha da formação

3.2.1 – Entrevistados dos centros de formação A

Os professores do centro de formação A, no seu conjunto, frequentaram três tipos de modalidades: curso, oficina e círculo de estudos como se pode

verificar pelo Quadro III. Afirmam que a modalidade cursos implica um trabalho mais teórico o que não quer dizer que, por esse motivo, não se aprenda nada.

“Teórico...Principalmente nos cursos porque as outras se calhar não conheço tão bem ...”(A 1)

“...eu também gosto dos cursos porque nos cursos acaba-se por aprender sempre alguma coisa, mas coisas mais teóricas (...) O curso dá, mas é sobretudo mais teoria...” (A 8)

Quanto às modalidades activas (oficinas, círculos de estudo e projecto) estes professores reconhecem que há diferenças entre estas modalidades e os cursos de formação. Referem mesmo que as oficinas (umas das modalidades mais frequentadas por este grupo depois dos “cursos”) têm conteúdos que são aplicados nas aulas e que o trabalho entre os professores é mais gratificante porque é realizado em grupo e há mais debate de ideias.

“A oficina, com a oficina acabamos por fazer o que na prática temos de aplicar depois nas aulas...Ou seja, nós como trabalhamos em grupo, geralmente não é, acabamos por trocar experiências (...) Eu acho as oficinas melhor (...) na oficina nós conversamos e praticamos e acabamos por ter sugestões de um e de outro para coisas mais práticas...” (A 8)

Há um professor que nunca realizou nenhuma oficina mas, pelo que conhece dos colegas da escola, considera que é uma modalidade que implica um feedback.

“...a oficina... eu nunca fiz nenhuma... [a oficina] Faz feedback, acho eu que faz feedback, devia fazer...” (A 4)

Há professores que só frequentaram oficinas e consideram que se aprende mais e que é uma modalidade mais interessante. Há também um professor que refere a modalidade de Círculo de Estudos na qual considera que o material fornecido é sempre interessante e útil

“Fiz círculo de estudos (...) Porque dão-nos assim até... quer dizer, material que até é interessante, quer dizer... depois são óptimos porque dão-nos até certa formação a nós, como pessoas ...” (A 6)

A relação das modalidades de formação com a prática lectiva, para estes professores, depende claramente das modalidades. Para alguns professores as modalidades activas vão modificar a prática lectiva nomeadamente a modalidade de Projecto (pouquíssimo frequentada nos dois grupos), e contribuem para motivar mais os professores. Ao mesmo tempo, referem que a

oficina mais do que as outras modalidades, favorece a recolha de materiais os quais se aplicam posteriormente nas aulas.

“A oficina pode ajudar mais do que as outras porque é mais prática e favorece a recolha...a recolha de material para a gente aplicar nas... nas aulas, para os alunos e para a gente estudar situações mais práticas do dia à dia com os alunos ...” (A 7)

Além disso, quanto aos Cursos de formação, os professores reconhecem que estes, se forem muitos teóricos, podem não fornecer muitas aprendizagens se compararmos com as outras modalidades. Há mesmo um professor que relaciona a modalidade usada na formação com o abandono escolar, na medida em que os professores, com outras modalidades, aprenderiam a estimular os alunos nas acções de formação.

“...se forem muito teóricos (...) muito cor-de-rosa e muito nas nuvens não dá (...) acabamos por não trabalhar tanto na prática (...). Porque os alunos de hoje não são os mesmos alunos de há quinze anos e o abandono escolar é muito grande e se nós não estimularmos os alunos eles geralmente fogem da escola...” (A 1)

Na generalidade, este grupo de professores considera que as modalidades activas implicam mais os professores e mudam a sua prática lectiva e, por outro lado, considera que a modalidade curso, por ser mais teórica, não implica tanto os professores, podendo não modificar a sua prática lectiva. No entanto estes professores têm uma percepção negativa das relações humanas ao nível do intercâmbio de experiências, atravessado pelo dos conhecimentos e saberes, pelo das atitudes e expectativas face à educação, da escola como território de inovação. Dois professores consideram que tanto a modalidade curso como as modalidades activas podem não ter nada a ver com a prática.

“Agora na minha disciplina não me faz muita diferença, entre haver um e outro percebes, aplico-o da mesma maneira e a relação não se nota, não se nota mais numa do que noutra...” (A 6)

“...a relação muitas vezes não tem muito a ver com a prática (...) aquilo que eu fiz não me serviu de nada (...) Não tem, não tem. Ele pelo menos...é a minha experiência.” (A 10)

Mas este professor apesar desta opinião apenas frequentou modalidades “cursos” (ver quadro IV).

Um professor considera que se a formação fosse feita na escola, o que implicaria modalidades activas, a escola deveria mudar. Refere que existe falta de condições para trabalhar na escola afirmando que os professores trabalham muito para os alunos fora da escola. Se fosse obrigatório permanecer na escola era necessário criar condições para que os professores estivessem mais envolvidos nos seus projectos.

“Então a gente age como uma empresa. Então criem condições para isso, é mesmo assim. Então acredito que muitas coisas iriam funcionar. Só assim... e aí as pessoas têm um bem-estar...se sintam realmente envolvidas neste projecto e aí seria diferente, as pessoas trabalhariam para isso e tudo seria encarado de uma forma diferente ... ” (A 3)

Isto leva-nos aos critérios de escolha da formação. Os 10 professores inquiridos afirmaram que o critério principal da escolha da formação era o tema da acção de formação, o qual os ajudaria na sua prática lectiva, logo seguido pelo local de realização das acções e, por último o horário e a duração das acções. Só um professor referiu que a escolha se relacionava com a necessidade de créditos para progressão na carreira.

“...depois porque tenho que fazer também os créditos...” (A 1)

“...é o horário, é o local e o tema. São as três bases (...) que analiso antes de me decidir...” (A 2)

O que referem os professores denota uma atitude contraditória, pois procuram escolher a formação pelo tema, na medida em que acreditam que lhes trará mais valias na prática lectiva, procurando a realização dos seus projectos e, no entanto sentem-se bloqueados pelas contingências da situação. Quando referem os critérios da escolha não referem nunca uma escolha pelas modalidades de formação, a não ser um único professor que, além de escolher por aquilo que possa aplicar na prática, escolhe, concretamente, cursos.

“Porque [o curso] é curto e rápido porque eu gosto de horários intensivos, gosto assim... de estar fechada (...) Gosto do intensivo, e por acaso é assim. Prefiro o intensivo porque acho que a pessoa está mais... está concentrada, mais desperta... (A 4)

Ao mesmo tempo, os professores consideram que, tanto nas modalidades activas como nos cursos, o formador é uma peça fundamental e apresentam como aspecto positivo os formadores que se implicam na formação.

“...se tiver ideias novas, articular connosco, trocar opiniões, levantar o discurso, levantar o debate. Se provocar as pessoas eu acho que a gente aprende muito mais”. (A3)

Apresentam como aspecto negativo o formador que não se implica e a escolha não criteriosa dos formandos. Referem que se o formador só se interessar pelo dinheiro que vai ganhar com as acções de formação e as metodologias não forem bem escolhidas, não pode ter formandos motivados. Quanto aos formandos, estes deveriam ser seleccionados homogeneamente quanto ao nível de conhecimentos, na medida em que se houver um grande desfasamento não há sucesso.

“...[o formador] vai só para ganhar dinheiro, não tem aquela vontade e aquele estímulo de ter formandos aplicados e motivados. Eu acho que a gente, não é, somos um reflexo e nós somos o reflexo do formador... acho que a selecção de formandos devia ser melhor escolhida, devia ver melhor que conhecimentos as pessoas têm, juntá-las em grupos de conhecimentos mais ou menos nivelados...” (A1).

“...mas acho que...há formas de transmitir que às vezes não funcionam tão bem...” (A 10)

Os professores consideram, portanto que os formadores teriam que pôr de lado processos e práticas de formação assentes em modelos tradicionais, escolarizados e de uma racionalidade técnica.

3.2.2 – Entrevistados dos centros de formação B

Os professores do Centro de Formação B conhecem as modalidades de formação activas e os cursos de formação. Referem ainda outras modalidades menos vulgares como Ateliers, Workshops, Estágio, Colóquios e Seminários.

Conhecem também a diferença entre as várias modalidades, referindo que as modalidades activas são sempre mais práticas e exigem um trabalho diferente, mais prático, mais completo. No entanto, há um professor que reconhece que a modalidade Curso, se for bem trabalhada e gerida, também pode dar frutos.

“...eu pelo menos acho que é sempre mais prático, pelo menos torna-se mais prático articular as nossas necessidades de educação especiais, mas continuam a ser sempre o curso de formação.” (B 4)

“...Também por isso [a oficina] é que exige do professor um tipo de trabalho diferente, por isso é mais completa.” (B 7)

Também há um professor que considera que a formação depende dos formadores.

“...depende das pessoas, dos formadores. Mas acho que têm! Também obriga-nos a reflectir, ao menos isso não? Eu acho que todas elas têm um fim.” (B 2)

Quanto à relação das modalidades de formação contínua com a prática lectiva, os professores deste Centro de Formação B referem, claramente, que as modalidades activas são as que mudam as práticas lectivas. Há uma relação directa entre o que se faz na formação e o que se lecciona. O trabalho realizado não é desligado da prática escolar.

“Num círculo de estudos, por exemplo, nós trabalhamos o que estamos a fazer na própria escola e dentro dos trabalhos que nós temos que desenvolver ...” (B 1)

Há mesmo professores que afirmam que a formação em modalidade de Oficina deixa marcas muito profundas e que a motivação é tão grande que na escola transformam as práticas e o trabalho realizado em grupo. Referem que o que mais utilizaram nas aulas foi aprendido e trabalhado nessas modalidades de formação. No entanto, há um professor que afirma que todas as modalidades são úteis para a prática lectiva e que isso depende do objectivo de cada professor. Se as modalidades activas são mais completas, este professor afirma que.

“...a oficina eu acho que é mais completa... eu acho que sim, que me enriqueceu [acções que fez] que alterei algumas coisas porque retirei do curso alguns valores diferentes que tentei aplicar, outros já conhecia... Mas eu acho que é sempre enriquecedor...” (B 7)

A acção do professor é atravessada por conhecimentos básicos que são demonstrados pelas suas acções quotidianas e por uma reflexão sobre a acção que é feita através de acções de formação. Essa reflexão é visível quando se afirma que o Círculo de Estudos faz pensar na maneira de trabalhar nas aulas. Ao mesmo tempo reconhecem que a formação existe para mudar as práticas.

“Se eu faço uma acção de formação e continuo a ser renitente e a fazer como fazia antes, então não vale a pena ir, então nesse aspecto só vou lá para fazer créditos, só vou lá para ajudar a minha carreira de... Também se não é para alterar não é formação contínua...” (B 7)

Por outro lado, há uma consciência clara de que as modalidades activas são diferentes da modalidade Curso na aplicação prática, sendo necessário valorizar a prática através da reflexão e da investigação, promovendo condições para que os professores se empenhem nos processos de reflexão e construção da sua identidade profissional:

“Os cursos, os que eu fiz no início não gostei muito... não gostei muito da formação contínua no início, estava à espera de uma outra coisa muito mais prática e só quando apareceram as oficinas e o círculo de estudos...” (B 3)

Acerca dos critérios de escolha das acções de formação, estes professores consideram que escolhem quando o tema lhes interessa e não é muito teórico. O tema deve estar ligado à sua área.

“...Portanto tento sempre valorizar os temas que me interessam...” (B 3)

Também escolhem temas em que sentem dificuldades e necessidade de fazer aprendizagens a nível da sua prática lectiva e também a nível da escola como organização

” Porque eu sei muito bem que há coisas particulares que eu tenho que entender, mas esses particulares têm que estar inseridas também dentro de um contexto e tenho que estar minimamente formada e informada dentro de todo o contexto da reforma curricular e dentro dos trabalhos da instituição de uma escola...” (B 1)

As escolhas deste grupo de professores prendem-se com o facto de actualmente a diversidade dos alunos, numa sala de aula, ser grande e o precisarem de fazer aprendizagens a esse nível, sobretudo, porque têm consciência das suas necessidades e das suas lacunas.

“...porque tens alunos diferentes dentro da sala de aula, para compreender melhor a forma de trabalhar com alguns alunos como por exemplo aprender a aplicar a maneira de trabalhar com eles... Tentar entender a... como é que vou trabalhar com este que tem uma capacidade diferente e tem demonstrado dentro da sala de aula...” (B4)

“...procuro as acções que eu acho servem as lacunas que eu possa ter, que me vão preencher, que me vão... valorizar, que vão valorizar o meu ensino e no fundo é melhor para os alunos...” (B 7)

Estes professores sublinham que não fazem e escolhem acções de formação porque precisam de créditos. Embora esse critério também possa existir, não existe em primeiro lugar. O que leva estes professores a escolherem uma

determinada acção prende-se com a sua modalidade e com a sua temática e não com o local da acção, o formador ou o seu horário.

Um professor, no entanto, afirma ter escolhido sempre cursos por comodismo.

“...por comodismo, por achar que era mais... que era mais simples, não ter tido de...sei lá...primeiro porque achei que era ir lá, fazer o trabalho lá e não ter muito acréscimo de trabalho fora de acção. “ (B 5)

3.3 – Síntese e interpretação

Aparentemente, pelo menos, são diferentes os discursos dos professores do Centro de Formação A e do Centro e Formação B. Essas diferenças incidem no seguinte: mais esperança, mais querer mudar a escola e mais gosto na profissão. Os professores do Centro de Formação B, ao contrário dos professores do Centro e Formação A, têm consciência de que, mais do que a progredir na carreira, a formação leva ao seu desenvolvimento pessoal e profissional capacitando-os para produzirem inovações nos contextos em que trabalham.

4. Descrição qualitativa: reorganização curricular do ensino básico / eixos principais de acção curricular

4.1 – Transformação/manutenção da acção e inserção sócio-económica dos alunos

4.1.1 – Professores do centro de formação A

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, para os professores do Centro de Formação A, provocou mudanças e trouxe vantagens; de uma maneira geral, pois alguns professores dizem que algumas dessas mudanças podem ser fictícias.

Os professores entrevistados organizam as mudanças da reorganização curricular em pelo menos três aspectos: duração das aulas, que passam a ser de 90 mn; introdução de novas Áreas Curriculares não Disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Área de Formação Cívica); trabalho cooperativo entre os professores. Sendo assim, e atendendo ao primeiro aspecto, aulas de 90 minutos, consideram os professores do Centro de Formação A, que a mudança foi boa, tanto para o funcionamento da escola

como para os alunos. Para estes, o trabalho da aula passou a ser mais prático, havendo uma articulação mais efectiva entre a teoria e a prática na sala de aula.

No entanto referem sempre que este trabalho só será conseguido se os professores mudarem as suas metodologias e fizerem actividades diversificadas. Defende-se que as aulas de 90 minutos fizeram com que os professores se aplicassem muito mais no seu trabalho.

“...alguns tiveram que alterar, tiveram que alterar, tiveram que arranjar outro tipo de método, tiveram que arranjar mais fichas, porque é preciso tê-los ocupados mais tempo (...) praticam muito mais aquilo que aprendem (...) eu penso que os professores se aplicam muito mais...” (A 6)

Acerca do segundo aspecto, novas áreas curriculares não disciplinares, consideram os professores deste Centro de Formação A que a introdução destas áreas foi interessante, bem aceite e uma vantagem para os alunos. No entanto, consideram, que tudo depende da motivação dos professores e do seu trabalho interdisciplinar. Há mesmo um professor que afirma que a área de Formação Cívica é mais importante e necessária que as outras disciplinas; o mesmo é dito para a área de Estudo Acompanhado, na medida em que os alunos precisam de apoio e de desenvolver a metacognição.

“...a Formação Cívica abarca todos os assuntos de maneira que eles podem desenvolver tantos assuntos que às vezes é mais importante do que ter outras disciplinas...assim como o Estudo Acompanhado eles não têm grande apoio... como estudar e a gente vê que eles têm muita dificuldade ...” (A 6)

O terceiro aspecto da reorganização curricular do Ensino Básico salientado pelos professores, prende-se com um trabalho cooperativo mais eficaz entre os professores e uma articulação entre as várias disciplinas e as várias áreas curriculares. Os professores entrevistados estão conscientes de que a interdisciplinaridade leva ao enriquecimento, embora reconheçam que nem sempre acontece; e se acontece é porque os professores a isso são obrigados. Há portanto uma colaboração imposta.

“...a articulação seria uma boa ideia se na prática a gente conseguisse concretizar (...) Ai isso não tenho dúvidas...” (A 1)

Reconhecem estes professores, que o trabalho em conjunto leva à troca de opiniões; consideram, todavia, que os professores não estão preparados para trabalhar em equipa porque, são muito individualistas e comodistas

“...na Reorganização Curricular apela-se muito à interdisciplinaridade, a cooperação leva a um enriquecimento das actividades que se fazem e se planeiam...” (A 2)

“Está a ser difícil (risos), depende das pessoas com quem se trabalha. Mas acho que está... está a ser bom. Porque as pessoas falam mais e trocam mais opiniões... são obrigadas a isso!” (A 8)

Ao mesmo tempo referem que o próprio conteúdo do trabalho não sai do papel para passar à prática e que isto também se deve à maneira como o sistema está organizado, passando pelo excessivo número de alunos por turma.

“ [os professores]...não estão preparados para trabalhar em equipa, eu acho, e isso é muito difícil basta ver que acontece (...) acho que, de uma forma geral, não estamos receptivos a isso, não estamos. Eu acho que somos muito comodistas muito individualistas e cada um por si (...) é preciso ter em conta as necessidades dos vinte e tal alunos com características completamente diferentes uns dos outros. Penso que se tem de mudar muita coisa, tem que se colocar menos alunos por turma, só era uma vantagem ... ” (A 3)

Há mesmo um professor que afirma que o trabalho cooperativo entre os professores não aumentou nem diminuiu com a reorganização curricular.

“...[trabalho em grupo] não tenho notado. Aliás neste... neste caso específico está tudo como estava ...” (A 9)

Partindo do que foi dito, os professores deste Centro de Formação A consideram que a reorganização curricular do Ensino Básico, embora de uma maneira geral, tenha algumas vantagens (como foi demonstrado anteriormente), não provocou mudanças significativas. Veja-se o carácter incipiente da articulação entre as disciplinas que, nos projectos curriculares de turma, deveria ser efectiva.

“...aquela ideia de se articular as disciplinas (...) o projecto... projecto curricular de escola não funciona e funciona [com a] boa vontade das pessoas ...” (A 1)

O trabalho entre os professores é ainda muito individual e os professores explicam que isso é devido talvez à falta de formação, ao interesse pela questão, à falta de vontade de trabalhar em conjunto e ao comodismo. Reconhecem que o que se escreve teoricamente não passa para a prática. Os

saberes continuam fatiados, com metodologias tradicionais e os professores permanecem meros transmissores de conhecimentos.

“...as pessoas continuam a trabalhar, só com as disciplinas delas, no fundo é isso que os professores fazem e então acaba por não haver aquela interdisciplinaridade que se põe nas planificações (...) há pessoas que nem sequer se dão ao trabalho de ler um texto que seja sobre estudo acompanhado, sobre a área de projecto o que elas sabem é depois nas reuniões...” (A 8)

Não há articulação entre os ciclos e os professores afirmam que há uma grande diferença entre a teoria e a prática e que a culpa também é do sistema que não fornece condições para que haja modificações na prática lectiva dos professores.

“Para tudo isto ter alguma... alguma... algum valor positivo, determinados detalhes, tinha que se fazer um trabalho para traz, nomeadamente a nível de articulação (...) acho que há muito pouca articulação (...) acho que o 1º ciclo e o 2º ciclo, não têm articulação nenhuma, cada vez menos. ... eu acho que, que, o que eu digo, eu acho que era tudo muito bonito se nós tivéssemos condições para o fazer (...)Porque não havia nada que justificasse a minha mudança...” (A 10)

Não houve mudanças por inovação, mas por obrigação. Os professores respondem às diferentes mudanças impostas de maneiras diferentes, sendo que essas respostas guardam diferentes leituras do ensino e do que é ser professor. Os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho diário, tendo em conta as suas potencialidades e limitações, são aspectos importantes na definição do profissionalismo docente. Refere-se que os professores têm medo de mudar; e se cumprem na teoria, na prática não funcionam.

“...é tudo muito burocrático, preenchem-se muitos papéis, fazem-se articulações, mas na prática as coisas não funcionam. Não funcionam porque...pronto ao fazermos a articulação, ao darmos as aulas se calhar não temos presente...” (A 5)

Afirmam mesmo que a mudança não foi significativa, que não há grande diferença no que consta à progressão dos alunos em relação aos últimos anos.

“...não há muita coisa que vai mudar de um dia para o outro, só porque houve esta... esta... portanto, esta alteração... algumas coisas mudaram não todas (...) [quanto à progressão dos alunos] não vejo grande diferença, penso que se mantém aquilo que se tem verificado nos últimos anos...” (A 7)

Afirmam também que há, da parte dos professores, uma grande desmotivação e desinvestimento.

“...as pessoas sentem-se desmotivadas, eu pelo menos sinto-me desmotivada, acho que não vale a pena (...) É, não vale a pena investir...”
(A 10)

Em resumo estes professores consideram que, que embora haja mudanças, a reorganização curricular do Ensino Básico não provocou articulação entre as várias disciplinas e as várias áreas o que levaria a aprendizagens mais significativas. Não levou também à articulação entre os vários ciclos; o trabalho em grupo, por parte dos professores, não passa de mera utopia. Atribuem-se estas falhas ao comodismo dos professores, à ambiguidade e à incerteza (que levam a uma desmotivação por novos investimentos), às turmas com um número grande de alunos e aos próprios alunos e seu meio sócio-económico.

“...isto porque o meio deles fora da escola não tem nada que ver com isto...” (A 2)

“...basta vermos os meios socio-económicos e culturas de onde eles provêm e situações que eles vivem em casa que os torna completamente irreverentes ...” (A 5)

4.1.2 – Professores do centro de formação B

Os professores do Centro de Formação B reconhecem que a reorganização curricular do Ensino Básico provocou mudanças e, como diz um professor,

“...a grande mudança foi na atitude, a atitude com que as pessoas encaram o ensino... e a forma como o praticam ...” (B 1)

Para estes professores há uma atitude de mudança em relação ao que se pretende com o ensino e ao modo como se encara agora o currículo através da aquisição de competências. Os professores foram confrontados com novos desafios, onde se fala de flexibilidade, autonomia, maior participação, gestão flexível do currículo. São exemplo disso as novas áreas curriculares, a definição de competências essenciais, a avaliação essencialmente formativa, a introdução das novas tecnologias da informação e a sua crescente utilização:

“...dentro da reforma [reorganização curricular do Ensino Básico] aquilo que tu vais fazendo nas aulas é proporcionar oportunidades e orientações (...) acredito na nova reforma, acredito muito sinceramente até que muita coisa foi feita, para levar as pessoas a ver... com bons olhos e a ver realmente a forma como o espírito com que esta nova reforma está a ser implementada.” (B 1)

A reorganização curricular “obriga a novas práticas” (B 3), e isso é um dado adquirido por este grupo de professores. Num contexto caracterizado, essencialmente, por um trabalho curricular centralizador, os professores reconhecem que:

“...se continuarmos naquelas aulas monótonas, em que o professor transmite o saber, e que há, eu sei que há, é evidente que se calhar [a reorganização curricular do Ensino Básico] não tem vantagens...” (B 3)

Quanto às aulas serem agora de 90 minutos, os professores referem que foi uma mudança positiva, tanto para os alunos como para o ambiente que se vive na escola. Embora os professores sintam algumas dificuldades, as estratégias têm que ser mais práticas e os professores terão de motivar mais os seus alunos.

“...há que reforçar a parte prática ...” (B 2)

“...há muito mais calma na escola, muito mais silêncio e até se trabalha melhor, sem dúvida alguma...” (B 3)

Os professores deste Centro de Formação não só estão de acordo com esta mudança de horário, como reconhecem que ela leva a mudanças nas práticas lectivas e a novas metodologias. Há, da parte destes professores, uma implicação maior no assumir de novas responsabilidades ao nível da construção de projectos curriculares e das áreas curriculares não disciplinares.

“...Se o professor conseguir dar a volta, e os motivar...exige um tipo de trabalho diferente quer do professor, quer dos alunos, portanto tem que haver algum... Considero que na minha disciplina é mais vantajoso...” (B 7)

Acerca das novas áreas curriculares não disciplinares estes professores consideram-nas imprescindíveis, embora ainda não estejam a correr exactamente como se pretende, e isso tem a ver com o trabalho cooperativo dos professores. Este trabalho pressupõe uma lógica interdisciplinar e uma atitude colaborativa. Ora, estes mesmos professores consideram que o trabalho em grupo, que obriga à elaboração do Projecto Curricular de Turma, ainda não está a ser conseguido, mas já tem os seus alicerces implementados.

“O projecto curricular de turma, no meu ponto de vista... embora já existisse na... na cabeça, não é... mas o facto de termos de discutir isto nas reuniões de conselho de turma, mesmo que não esteja de acordo com aquilo que se pretende, é excelente!” (B 2)

Para este grupo de professores, as áreas curriculares não disciplinares são uma mais valia para os alunos, nomeadamente as aulas de Estudo

Acompanhado, mas reconhecem que estas novas áreas precisam ainda de um trabalho interdisciplinar mais evidente.

“Obriga a novas práticas e a procurar, eu acho que mesmo a procurar troca de experiências com os colegas e se calhar obrigaria, embora as pessoas não o façam, mas obrigaria a que houvesse por exemplo reuniões de grupo, completamente diferentes das que se têm feito até agora... embora a maior parte das pessoas não o faça...” (B 3)

No entanto os professores do Centro de Formação B, embora implicados nas mudanças que a reorganização curricular do Ensino Básico trouxe, consideram que ainda não trouxe tantas quanto se esperava. Isto porque os professores não querem mudar, estão acomodados e é necessário ter coragem para mudar.

“Como é que nós sabemos se acertamos? É preciso ter coragem... o que se passa é que há muito gente que é mais conservadora, medo ... é o receio de saltar o programa, entendes?” (B 3)

Também demonstram que a maioria dos professores apresenta um desconhecimento acerca dos princípios da reorganização curricular do Ensino Básico e uma grande desorganização, sem articulação entre as várias disciplinas. Os professores referem também que não mudaram as práticas, porque há muito trabalho burocrático, o que os faz desistir. No entanto, desconhecem como poderiam fazer para atingirem os objectivos da reorganização curricular do Ensino Básico na sua componente prática.

“...de uma forma geral as pessoas desistem facilmente porque o trabalho burocrático, ao ser tanto, quando chega à parte das coisas serem feitas, as pessoas já desistiram ... “B 1)

Afirma-se que os professores estão acomodados e que, se partisse deles qualquer reforma no ensino, não haveria mudança nenhuma.

“...as pessoas é que não estão todas abertas a novas... mudanças, a mudanças mesmo. As pessoas não estão abertas a isso a maior parte das pessoas não estão, já estão acomodadas...portanto se fossem os professores a inovar não havia mudança nenhuma...” (B 3)

Por outro lado, há um professor que afirma que a autonomia e a flexibilização curricular são utópicas, não existem e não há autonomia para gerir o currículo efectivamente. A consciência deste facto vem-lhe das acções de formação que frequentou.

“... onde é que está a flexibilização? É a flexibilidade de podermos escolher ... eu acho que a flexibilização não existe, percebes? Não tem

tido a autonomia para se gerir o currículo realmente de acordo com as necessidades ... daquela região, entendes?” (B 2)

Deste Centro de Formação só um professor atribuiu culpas, da não mudança esperada pela reorganização curricular do Ensino Básico, aos alunos e aos interesses destes por outras situações. Mas, mesmo assim, de uma maneira ambígua.

“É culpa dos alunos ou é culpa da família? Eu acho e acho é que eles passam muito tempo com outro tipo de necessidades. Eu não posso fazer mais!” (B 2)

4.2 – Síntese e interpretação

Acerca desta dimensão de análise, podemos concluir que os professores dos dois Centros de Formação, A e B, reconhecem que a reorganização curricular do Ensino Básico trouxe mudanças (impostas ou não), que nem sempre são postas em prática por: desconhecimento, comodismo, falta de coragem e não articulação das várias disciplinas e áreas curriculares. Todos acham que as mudanças são interessantes e benéficas, se forem bem feitas e bem aproveitadas. As mudanças preconizadas pela reorganização curricular do Ensino Básico levam a mudanças nas práticas lectivas e ao uso de novas metodologias, mas os professores consideram que a maioria deles não consegue levar a cabo estas mudanças. No entanto, há que reconhecer que os professores do Centro de Formação B têm uma consciência maior das mudanças que a reorganização curricular do Ensino Básico trouxe e trará.

5. Descrição qualitativa: contributos da formação contínua de professores na transformação subjacente à reorganização curricular do ensino básico

5.1 – Aspectos positivos e negativos

5.1.1 – Entrevistados dos centros de formação A

Para o grupo de professores do Centro e Formação A, a formação contínua contribui, em parte, para que os professores percebam melhor o que de novo traz a reorganização curricular do Ensino Básico, pois afirmam que, sem formação, seria ainda mais difícil a implementação desta reorganização curricular.

“...se não tivéssemos formação contínua as coisas eram muito mais difíceis, percebes? Eu acho até que andávamos muito aos papeis,

andávamos um bocado assim no ar, acho que, que ajuda, faz com que as coisas se tornem mais fáceis ...” (A 6)

No entanto, reconhecem que não há formação necessária para apoiar os professores nestas transformações, havendo um desfasamento e pouca informação. Queixam-se que a formação que lhes é oferecida não vai de encontro aos seus interesses que, neste caso, tem a ver com as transformações, necessidades e expectativas da reorganização curricular do Ensino Básico. Ao mesmo tempo, afirmam que entraram nesta mudança sem qualquer formação que os apoiasse e que tiveram que se adaptar sozinhos. Referem que a formação deveria partir das escolas tendo estas por obrigação ajudar no seu funcionamento.

“...as escolas deveriam ajudar-nos... na operação do funcionamento das coisas ...” (A 7)

Afirmam também que as escolas têm especificidades que levam a necessidades concretas de formação, mas que a contextualização da formação na escola é de difícil concretização.

“...é preciso tempo e disponibilidade das pessoas para as pessoas implementarem depois, e verem e avaliarem, e verem depois se isto está a dar resultado ou não...” (A 4)

“...cada escola tem os seus problemas, tem as suas necessidades e então devia ser [na escola] (...) as escolas têm determinados problemas, investir nisso, e dar todos os meios possíveis aos professores para aprenderem a lidar com essas situações...” (A 10)

5.1.1 – Entrevistados dos centros de formação B

Por outro lado para os professores do Centro de Formação B, a formação contínua, além de necessária, tem vindo a ser um elemento essencial e imprescindível na implementação desta reorganização curricular do Ensino Básico. Referem que a formação dá aos professores dados, informações e orientações para porem em prática qualquer tipo de trabalho relacionado com a reorganização curricular.

“A formação contínua, em princípio, vem precisamente para concretizar a...a reorganização curricular.” (B 4)

“A formação contínua ajuda à reorganização curricular, aliás é fundamental, porque se não fosse isso, se não fosse isso, se não houvesse formação nenhuma, então onde é que nós íamos buscar? Nós íamos buscar informação a lado nenhum ... (B 7)

Ao mesmo tempo há um professor que considera que a formação contínua, neste momento, só serve para dar créditos e fazer com que os professores progridam na carreira.

“...O papel da formação contínua, neste momento, é apenas para a gente subir na carreira.” (B6)

Outro professor pensa que a formação deveria ter sido antes da reorganização curricular do Ensino Básico estar em curso, para que os professores estivessem preparados.

“...porque é que não começaram primeiro a fazer acções, um ano em que eles faziam a experiência, davam-nos acções, punham-nos ao corrente da situação, e depois pegavam nas coisas direitinhas sem andar para a frente e para trás.” (B 7)

Por outro lado, e para estes professores, a contextualização da formação contínua nas escolas é vista como natural, necessária e imperiosa, por várias razões. Afirmam que essa contextualização seria natural, na medida em que todos os professores trabalhariam para o mesmo fim, tendo consciência da especificidade do contexto.

“...Ou ser dadas na escola...E até era melhor porque ao ser dado nas escolas, é para os professores da escola e o meio, a população estudantil é da nossa escola, os problemas são da nossa escola e estamos a trabalhar para a nossa escola... porque se todos trabalharem para o mesmo, se tiverem a noção do que estão a fazer é muito melhor do que estar um a trabalhar e os outros sem saberem...” (B 7)

5.2 – Síntese e interpretação

De uma maneira geral, os professores do Centro de Formação B reconhecem que precisam de formação para melhorar a sua prática lectiva sendo ela imprescindível e elemento essencial na implementação da reorganização curricular do Ensino Básico. Esta posição opõem-se, em parte, ao grupo de professores do Centro de Formação A pois estes últimos consideram que, embora a formação os ajude a perceber melhor o que há de novo com a reorganização curricular do Ensino Básico ela não vai de encontro aos seus interesses.

Os professores do Centro de Formação B reconhecem que a formação tinha todo o sentido que fosse através de modalidades activas as quais são centradas na escola e parte desta o que é contrário ao que professores do Centro de Formação A afirmam pois estes últimos consideram que a escola deveria ajudar no funcionamento da formação mas vêm a escola como entidade abstracta dizendo que a contextualização na escola seria de difícil concretização, pois os professores não têm disponibilidade. Há aqui uma atitude de desinvestimento e de não implicação por parte destes professores.

6. Síntese geral

Se o nosso intuito foi perceber as relações existentes entre o discurso que os professores têm da reorganização curricular do Ensino Básico e as modalidades de formação que frequentam e se, para isso, tivemos como base a tipologia de Ana Benavente, onde os professores do tipo B apresentam uma implicação negada ou impossível e os professores do tipo C apresentam uma implicação conscientizada, podemos considerar que os professores do Centro de Formação A e os professores do Centro de Formação B demonstram a esse propósito diferenças.

A reorganização curricular apela a um tipo de modalidades activas, que levariam a uma mudança na prática lectiva dos professores. Embora os professores do Centro de Formação A tenham disso consciência, quando frequentam a formação não o fazem tendo em conta esse discurso. Estes professores, de uma maneira global, atribuem o mau funcionamento das escolas e da formação a factores externos à escola ou a características sociais e, algumas vezes, a características dos alunos, ao seu meio sócio-económico e cultural. Nunca atribuem a responsabilidade ao seu trabalho, às suas escolhas. Têm um discurso cheio de ressentimentos e de rupturas. Percebem a necessidade de articulação entre a formação e a prática lectiva, no entanto, sugerem impedimentos do contexto para se poderem implicar deliberadamente.

Por outro lado, aparecem, no seu discurso, contradições entre a “boa vontade” pedagógica, a preocupação de tornar o ensino individualizado (estando atentos

aos alunos como pessoas) e as atribuições do insucesso e a consideração da não implicação como natural.

Os professores do Centro de Formação B são mais coerentes nas modalidades de formação frequentadas, na medida em que a contextualização das acções de formação nas escolas aparece como sendo o meio pelo qual se poderia pôr em prática todo o processo de reorganização curricular do Ensino Básico. Estes professores escolhem modalidades activas e implicam-se mais no trabalho que realizam nas escolas, tendo uma consciência mais apurada do que se pretende com esta reorganização curricular. Como já foi referido atrás, para estes professores, há uma relação directa entre o trabalho realizado na formação e o trabalho realizado na sala de aula e na escola. Estes professores apresentam um discurso onde é visível uma implicação individual articulada com uma implicação colectiva. Ao mesmo tempo, há uma procura de sentido na diversificação de práticas pedagógicas, que se relaciona com as escolhas de formação. Por outro lado, aparece uma valorização dos alunos e uma reflexão crítica de todo o trabalho, reflexão essa feita também nas acções de formação.

Podemos, talvez, concluir que os resultados concorrem para a hipótese por nós levantada de que os professores que frequentam modalidades de formação tipo Curso demonstram mais uma implicação negada ou impossível que os professores que escolhem modalidades activas; estes demonstram, pelo contrário, uma implicação individual e colectiva, institucional e social.

Olhando globalmente para toda a análise feita, consideramos que era necessário que cada professor compreendesse o contexto em que está inserido e aceitasse que os processos de formação “pudessem despertá-lo também para novos desafios que passam pelo compromisso axiológico do seu presente com o nosso futuro colectivo” (Sá-Chaves, 2002:16). Propondo novos modelos de desenvolvimento curricular que levem a novas práticas lectivas e a uma nova reflexão crítica, a formação contínua tornaria os professores “capazes de uma visão mais clara e mais humanizada do futuro” (*ibid.*:18)

Podemos também observar que, de uma maneira geral, os professores não têm um projecto pessoal de formação que condiciona as suas escolhas de formação. Só um professor referiu

“...eu escolho pelo tema, que me dê alguma coisa para eu ajudar depois nas aulas e não só nas aulas mas também na formação minha pessoal...”
(A6)

Os professores não se consideram autores da sua própria formação, limitando-se a escolher através do que lhes é apresentado; raramente, são chamados a pronunciar-se sobre a definição das mudanças traçadas pela tutela. Por causa disto, os professores estão desencantados com a formação contínua, preferindo ser consumidores de formação do que seus autores, “acabando por alimentar um sistema de que são eminentemente críticos mas do qual se tornam conscientemente cúmplices pelo jeito que lhes dá” (Nascimento, 2003:122).

Ao mesmo tempo, e observando os planos de formação dos dois Centros de Formação (anexos 1 a 4), vemos que, nos dois planos de formação sugeridos pelos centros, o que foi candidato a financiamento não coincidiu com o que foi financiado; o que faz com que se possa inferir que o PRODEP, ao financiar determinado plano e não o que é proposto, põe em causa eventuais necessidades dos Centros. Ao mesmo tempo, a formação contextualizada nas escolas torna-se de difícil concretização, na medida em que as candidaturas a financiamento obrigam a pensar os projectos de formação a uma grande distância no tempo, o que os pode tornar não adaptados às realidades que os fizeram emergir.

No entanto, e citando Sá-Chaves, “São os novos problemas emergentes que, ao poderem ser consciencializados e contextualmente compreendidos podem também apontar novos redireccionamentos quer para as práticas educacionais, quer para as implicações que interpelam e questionam a natureza da formação dos professores” (2002:8). A consciencialização do homem como cidadão do mundo levaria a que “todo o sistema educativo, integrando cada escola e cada um dos seus elementos, pudesse reinventar-se em inovadoras hipóteses de ensino, de aprendizagem e de relação com o mundo e com o tempo” (*ibid.*:15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissemos, na introdução deste trabalho, que a formação contínua de professores surge como uma possibilidade: por um lado de constituir um meio que permita aos professores aprenderem a aprender face aos desafios que as mudanças sociais vão colocando (tal como deve acontecer em qualquer outra actividade profissional), por outro de constituir uma oportunidade de reflectir os caminhos que se têm percorrido, os efeitos que se têm gerado para, a partir deles, reconstruir esses caminhos.

Esta dissertação começou por apresentar as motivações e os objectivos que nos levaram a fazer esta investigação e que nos orientaram na identificação de um quadro teórico que nos serviu de referência para a interpretação dos dados recolhidos. Esse quadro teórico é apresentado nos três primeiros capítulos deste trabalho. No último capítulo demos conta dessa interpretação.

No primeiro capítulo, fazemos uma abordagem legislativa da formação contínua de professores e da reorganização curricular do Ensino Básico. No segundo capítulo, definimos o quadro conceptual subjacente a todo o trabalho de pesquisa, onde se relaciona o currículo e a mudança curricular com a formação contínua de professores e a identidade / profissionalidade docente. No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia que foi usada na investigação. Justificamos aí a nossa opção por instrumentos e procedimentos que se enquadram num paradigma qualitativo, visto termos como intenção tentar compreender as relações entre os discursos dos professores sobre a reorganização do Ensino Básico e as modalidades de acções de formação frequentadas. No último capítulo, analisamos os dados recolhidos através da realização de entrevistas feitas aos professores e apresentamos os resultados. A partir da análise e interpretação dos dados recolhidos, fizemos algumas inferências das quais tentamos tirar conclusões.

Aparentemente, pelo menos, são diferentes os discursos dos professores do Centro de Formação A e do Centro e Formação B. Essas diferenças incidem no facto de os professores do Centro de Formação B revelarem nos seus discursos, mais esperança, mais vontade de mudar a escola, mais gosto na profissão. Os discursos destes professores, ao contrário do dos professores do

Centro e Formação A, indicia que estes têm consciência de que, mais do que a progredir na carreira, a formação leva ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, capacitando-os para produzirem inovações nos contextos em que trabalham.

Ao mesmo tempo, todos os professores entrevistados reconhecem que a reorganização curricular do Ensino Básico trouxe mudanças (impostas ou não), que nem sempre são postas em prática por: desconhecimento, comodismo, falta de coragem e de articulação das várias disciplinas e áreas curriculares. Todos consideram que as mudanças são interessantes e benéficas, se forem bem feitas e bem aproveitadas. As mudanças preconizadas pela reorganização curricular do Ensino Básico levam a mudanças nas práticas lectivas e ao uso de novas metodologias, mas os professores consideram que a maioria deles não consegue levar a cabo estas mudanças. No entanto, mais uma vez, há que reconhecer que os professores do Centro de Formação B parecem ter uma consciência maior das mudanças que a reorganização curricular do Ensino Básico trouxe e trará.

Se o nosso intuito foi perceber as relações existentes entre o discurso que os professores têm da reorganização curricular do Ensino Básico e as modalidades de formação que frequentam e se, para isso, tivemos como base a tipologia de Ana Benavente, onde os professores do tipo B apresentam uma implicação negada ou impossível e os professores do tipo C apresentam uma implicação conscientizada, podemos considerar que os discursos dos professores do Centro de Formação A e os professores do Centro de Formação B demonstram, a esse propósito, diferenças.

A reorganização curricular apela a um tipo de modalidades activas, que levariam a uma mudança na prática lectiva dos professores. Embora os professores do Centro de Formação A tenham disso consciência, quando frequentam a formação não o fazem tendo em conta esse discurso. Estes professores, de uma maneira global, atribuem o mau funcionamento das escolas e da formação a factores externos à escola ou a características sociais

e, algumas vezes, a características dos alunos, ao seu meio sócio-económico e cultural. Nunca atribuem a responsabilidade ao seu trabalho, às suas escolhas. Têm um discurso cheio de ressentimentos e de rupturas. Percebem a necessidade de articulação entre a formação e a prática lectiva, no entanto, sugerem impedimentos do contexto para se poderem implicar deliberadamente.

Por outro lado, aparecem, no seu discurso, contradições entre a “boa vontade” pedagógica, a preocupação de tornar o ensino individualizado (estando atentos aos alunos como pessoas) e as atribuições do insucesso e a consideração da não implicação como natural.

Os professores do Centro de Formação B são mais coerentes nas modalidades de formação frequentadas, na medida em que a contextualização das acções de formação nas escolas aparece como sendo o meio pelo qual se poderia pôr em prática todo o processo de reorganização curricular do Ensino Básico. Estes professores escolhem modalidades activas e implicam-se mais no trabalho que realizam nas escolas, tendo uma consciência mais apurada do que se pretende com esta reorganização curricular. Como já foi referido atrás, para estes professores, há uma relação directa entre o trabalho realizado na formação e o trabalho realizado na sala de aula e na escola. Estes professores apresentam um discurso onde é visível uma implicação individual articulada com uma implicação colectiva. Ao mesmo tempo, há uma procura de sentido na diversificação de práticas pedagógicas, que se relaciona com as escolhas de formação. Por outro lado, aparece uma valorização dos alunos e uma reflexão crítica de todo o trabalho, reflexão essa feita também nas acções de formação.

Podemos, talvez, concluir que os resultados concorrem para a hipótese por nós levantada de que os professores que frequentam sobretudo modalidades de formação tipo Curso demonstram mais uma implicação negada ou impossível que os professores que frequentam sobretudo modalidades activas; estes demonstram, pelo contrário, uma implicação individual e colectiva, institucional e social.

No entanto não poderemos afirmar que essa diferença se deve pelo menos apenas às acções frequentadas. Com efeito, observa-se que, de uma maneira geral, os professores não têm um projecto pessoal de formação que condiciona as suas escolhas de formação. Não se consideram, portanto, autores da sua própria formação, limitando-se a escolher através do que lhes é apresentado; raramente, são chamados a pronunciar-se sobre a definição das mudanças traçadas por outros. Por causa disto, os professores estão desencantados com a formação contínua, actuando mais como consumidores de formação do que seus autores, “acabando por alimentar um sistema de que são eminentemente críticos mas do qual se tornam conscientemente cúmplices pelo jeito que lhes dá” (Nascimento, 2003:122).

Ao mesmo tempo verifica-se que dos planos de formação dos dois Centros de Formação A e B, o que foi candidato a financiamento não coincidiu com o que foi financiado; o que faz com que se possa inferir que o PRODEP, ao financiar determinado plano e não o que é proposto, põe em causa eventuais autonomias dos Centros. Ao mesmo tempo, a formação contextualizada nas escolas torna-se de difícil concretização, na medida em que as candidaturas a financiamento obrigam a pensar os projectos de formação a uma grande distância no tempo, o que os pode tornar não adaptados às realidades que os fizeram emergir.

No entanto a afirmação, a realização e o desenvolvimento da autonomia da escola só tem sentido no quadro do reconhecimento da qualidade dos actores sociais que nela trabalham, o que impõe uma nova concepção de professor, um dos seus principais actores. A necessidade de conferir à escola maior autonomia e protagonismo ganha novo sentido quando se postula também a necessidade de ajudar a formar os cidadãos e os trabalhadores de amanhã, mais responsáveis, mais livres, mais autónomos e mais conhecedores.

Por outro lado, as autonomias do aluno e do professor ainda mais não são do que um projecto, algo que tem de se construir num quadro de autonomização progressiva e solidária da própria escola. Lugar privilegiado da realização da relação pedagógica, a escola, o espaço colectivo da concretização dessa

autonomia, só pode ganhar esse estatuto se aparecer dotada de um propósito, de um conjunto de intenções, de um projecto, que contribua para clarificar e dar coerência, consistência e visibilidade social ao conjunto de actividades educativas nela desenvolvidas e que ajude a mobilizar as vontades de quantos nela exercerem a sua actividade.

Assim, o projecto que é a escola, passa a ser “um processo de recriação tanto da escola como da comunidade, [e] não se trata, nesta perspectiva de construir um projecto para a comunidade, mas de produzir tanto a Escola como a Comunidade no processo de produção do projecto” (Correia cit por Souza, 2001:136)

Quem defende uma filosofia do currículo onde ressalta os processos de aprendizagem, recorre, para a legitimar, ao lema “aprender a aprender”. Nesta perspectiva, a investigação está bastante generalizada como estratégica metodológica básica e converte-se, desse modo, num dos pilares fundamentais para o ensino e a aprendizagem.

Assim, é necessário definir o papel do professor nas mudanças agora em curso. A estruturação desse novo papel do professor, imbuído de exigências de carácter social, exige mudanças radicais que devem passar também pela redefinição das políticas de formação, as quais deverão essencialmente privilegiar o desenvolvimento pessoal e profissional da cada agente educativo, contribuindo assim para o dotar de novas competências e de novos saberes, mais adaptados a uma também nova realidade.

Com a reorganização curricular em curso, a opção por projectos curriculares integrados cria as condições necessárias para favorecer a motivação para a aprendizagem, existindo uma maior liberdade para seleccionar questões. A escola deixa de ser “fatiada”, com espaços estanques, e passa a ser um espaço global, onde tudo contribui para uma integração de saberes que passam pelo “saber ser” e atingem o “saber fazer”. Qualquer estudo sobre currículo e cruzamentos curriculares exige uma abordagem complexa de

muitos aspectos que este trabalho não pôde, de modo algum, abarcar completamente.

Depois de analisarmos tudo o que foi dito e tentando responder às questões levantadas, chegamos à importância crucial da formação contínua no sentido de uma reabilitação da escola e dos professores; “A formação precisa de proporcionar experiências novas, apoiar a ansiedade que acompanha não apenas a ameaça, mas também as dificuldades de mudança genuínas e dar tempo aos profissionais para reflectirem, pensarem e analisarem as coisas” (Steadman, 1995 in Day, 2001:219).

No entanto, a formação contínua ainda está longe desta reabilitação, na medida em que é proposta como uma obrigação. É aqui que se pode perceber o baixo índice de adesão à formação, mesmo quando esta é produzida juntamente com os destinatários, autores da sua própria formação, centrada na escola, com modalidades activas emergentes.

As escolas continuam sem perceber e sem se assumirem como componentes fundamentais de uma verdadeira associação de escolas para formação contínua de professores, e os professores só serão capazes de perseguirem os desafios da aprendizagem permanente neste novo milénio se mudarem não só o ambiente onde trabalham, mas também a sua visão do mundo. A aprendizagem permanente, a formação contínua, requer professores que sejam formados para pensar, reflectir, avaliar. Isto leva a “uma inversão na organização das oportunidades de desenvolvimento de realização individual” (Day, 2001:319).²²

No entanto, a formação não é a última panaceia que resolverá todos os problemas das escolas. Primeiro, porque nem todos os problemas da escola encontram a sua solução na escola e, segundo, porque a experiência nos ensina que a formação não é a única solução para os problemas, podendo

²² Isto, e no dizer de Day, “pressupõe uma inversão na organização das oportunidades de aprendizagem e dos recursos das escolas, bem como na auto estima daqueles que lá trabalham” (2001:31)

apenas ser uma parte da sua solução. Portanto, a formação contínua não pode ser nem vista como mera soma de acções justapostas a creditar nem da responsabilidade de uma só entidade. Tem de ser uma actividade concertada em que entrem vários parceiros de uma maneira concertada: "a formação contínua não é um fim em si mesma mas um meio de inovar a escola que deve traduzir-se na qualidade do ensino e no sentimento da realização profissional dos professores" (Nóvoa, 1991:323).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- AMIGUINHO, Abílio (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1992). *Gerar e gerir recursos na escola*. Porto: Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.
- BARROSO, João; CANÁRIO, Rui (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui; BARROSO, João; OLIVEIRA, Fernando; PESSOA, Ana Maria (1994). *Mediatecas escolares: Génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, Rui (1997) "A Escola: o lugar onde os professores aprendem", comunicação apresentada ao 1º Congresso Nacional de Supervisão na Formação, realizado na Universidade de Aveiro, de 18 a 20 de Setembro.
- CANÁRIO, Rui (2001). Fazer da formação um projecto. Mudar as escolas ou os Centros de Formação?. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 32-42.

- CASTRO, L. (1993). "Formação contínua de professores: Dos desejos às realidades". *Revista de Educação*, 6, 38-41.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- COLÁS BRAVO, Maria Pilar; EISMA, Leonor Buendía (1998). *Investigació Educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar.
- CORREIA, José Alberto (1991). Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social de produção da identidade dos professores. *Inovação*, 4, 149-165.
- CORREIA, José Alberto (1995). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, Almeida (1999). "Formação contínua: perspectivas e evolução". Comunicação apresentada ao Congresso dos Centros de Formação de Associações de Escolas, *Diversidade e Qualidade*, realizado em Aveiro nos dias 3, 4 e 5 de Março.
- DAY, Cristhopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DE KETELE, Jean-Marie; ROEGIERS, Xavier (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla, S.A.
- DUBAR, Claude (1991). *La Socialisation. Constrution des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- ESCUDERO, Juan Manuel e LÓPEZ, Rodriguez (1992). *Los Desafios de las Reformas Escolares*. Sevilha: Arquétipo.

- ESTEVEES, Manuela; RODRIGUES, Ângela (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (1994). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- FABRE (1992). Qu'est ce que la formation? . *Recherche et Formation*, 12,119-134.
- FERRY, G.(1991). *El trayeto de la Formación*. Madrid: Paidós.
- GARCÍA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GOMES, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- HUBERMAN, Michael (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (pp.31-63). Porto: Porto Editora.
- KHON, Ruth (1982). *Les enjeux de L'observation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LANDSHEERE, Gilbert de (1978). *A formação dos Docentes Amanhã*. Lisboa: Moraes Editora.
- LEITE, Carlinda (2000). "A figura do "amigo crítico" no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes", comunicação apresentada ao 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado em Faro no dia 12 Fevereiro.

LOPES, Amélia (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto e Inovação Educacional.

LOPES, Amélia (2001). Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB. In *Educação entre o local e o global na viragem do milénio* (pp. 71-78). Faro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

LOPES, Amélia (2002). Construção das identidades profissionais dos professores. *A Página da Educação*, 112, 35-37.

MARTINS, Maria José (1999). "Tendências da Formação Contínua", comunicação apresentada ao II Congresso dos Centros de Formação de Associações de Escolas, *Diversidade e Qualidade*, realizado em Aveiro nos dias 3,4 e 5 de Março.

MENZE, C. (1981). "Formación". In Speck et al. (eds.), *Conceptos Fundamentales de Pedagogia* (pp. 267-297). Barcelona: Herder.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Relatório do Projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico". Ministério da Educação: Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). "Gestão Flexível do Currículo: relatório do ano lectivo 1998/99". Lisboa: Departamento da Educação Básica, Conselho de Acompanhamento.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

MOREIRA, António Flávio Barbosa (1994). *Conhecimento Educacional e a Formação do Professor*. Campinas: Papirus.

MUÑOZ, Escudero e GONZALEZ, Gonzalez (1989). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A..

NASCIMENTO, Jorge Nascimento (2003). A formação contínua de professores.: Contradições de um modelo. In Maria do Céu Morais *et al.* (orgs.) *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António; ALARCÃO, Isabel; FORMOSINHO, João (1991). *Formação Contínua de professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

NÓVOA, António (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In António Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

OZGA, Jenny (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora

PACHECO, José (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, Maria de Fátima (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PIRES, Eurico Lemos (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: ASA.

QUIVY e COMPENHOUDT (1992). *Manual de Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RICOEUR, Paul (1978). *Do Texto à Acção*. Porto: RÉS – editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

ROLDÃO, Maria do Céu (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In Varela de Freitas et al. *Gestão Flexível do Currículo: contributos para uma reflexão crítica* (pp. 59-68). Lisboa: Texto Editora.

RUELA, Carlos (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SÁ-CHAVES, Idália (1991). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Aveiro: Cadernos CIDINE.

SÁ-CHAVES, Idália (2000). *Formação, conhecimentos e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Cadernos CIDINE.

SÁ-CHAVES, Idália (2002). "Formação de Professores: interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência", comunicação apresentada no dia da Escola Superior de Educação de Santarém.

SACRISTÁN J. Gimeno (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

SANTOS, Boaventura Sousa (1994). *Pela Mão de Alice, o Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

- SANTOS, Boaventura Sousa (1994). "A construção multicultural da igualdade e desigualdade", comunicação apresentada ao VII Congresso Brasileiro de Sociologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos dias 4 a 6 de Setembro.
- SILVA, Santos (1994). Alguns temas para pensar a mudança social. *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 105-128.
- SILVA, Manuel António (2001). *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas. A pessoa e a organização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SOUZA, João Francisco (2001). *Atualidade de Paulo Freire: Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Edições Bagaço.
- TABA, H. (1983). *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- TEODORO, António (org.) (2001). *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias lusófonas.
- TUCKEMAN, Bruce (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WOODS, Peter (1991). Aspectos sociais da criatividade do professor. In António Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp.125-153). Porto: Porto Editora.
- VALA, Jorge (1987). A Análise de Conteúdo. In António Santos Silva e José Madureira Pinho (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-126). Porto: Edições Afrontamento.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro de 1986

Decreto-Lei nº 344/89

Decreto-Lei nº 249/92. Diário da República, I série – A, de 9 de Novembro, Nº 25.

Decreto-Lei 274/94, de 28 de Outubro

Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro

Despacho n.º 4848/97 (2ª série), de 30 de Julho

Despacho n.º 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro

Despacho Normativo nº 30 / 2001 de 19 de Julho